HOME EDITORA

A REDAÇÃO DO ENEM

REFLEXÕES SOBRE SUBJETIVIDADE, DISCURSO E ENSINO

Guilherme Brambila

HOME EDITORA

A REDAÇÃO DO ENEM

REFLEXÕES SOBRE SUBJETIVIDADE, DISCURSO E ENSINO

Guilherme Brambila

Guilherme Brambila

A REDAÇÃO DO ENEM: REFLEXÕES SOBRE SUBJETIVIDADE, DISCURSO E ENSINO

1ª Edição

Belém-PA
Home Editora
2024

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
91988165332
Tv. Quintino Bocaiúva, 23011 - Batista Campos, Belém - PA, 66045-315

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Ramalho
Projeto gráfico
homeeditora.com
Revisão, diagramação e capa
Autor

Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos
CRB-8/009166
Produtor editorial
Laiane Borges

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B813

A redação do Enem: reflexões sobre subjetividade, discurso e ensino / Guilherme Brambila. – Belém: Home, 2024.

Livro digital
120p.

ISBN 978-65-6089-153-1
DOI 10.46898/home.d4e3759a-bf1c-45f6-99f0-c783f2c6fafb

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). I. Brambila, Guilherme. II. Título.

CDD 372.62
CDU 81'243

Índice para catálogo sistemático
1. Ensino de produção textual.

Sumário

APRESENTAÇÃO

Somos convidados, constantemente, enquanto sujeitos sócio e historicamente responsivos em sociedade, a produzir textos. As circunstâncias reais de interação dentro das esferas discursivas e sociais e os próprios sujeitos com quem interagimos que são, naturalmente, dialógicos requerem que estejamos produzindo enunciados continuamente.

A nossa própria existência na vida, que pode ser entendida como esfera discursiva em que múltiplas vozes se atravessam, é uma enunciação ininterrupta. Por meio das diversas oportunidades de voz e de tomada do lugar do Eu, seja pela via verbal ou não-verbal, estamos recontando e reescrevendo nossa sociedade através de nossa vivência e subjetividade.

Parece-nos, a partir dessas primeiras palavras, que esse processo de enunciação subjetiva na e pela linguagem encontra-se imaculado e improvável de uma sistematização que o abstrai, já que acontece em diálogo com a vida. Entretanto, somos também convidados, neste trabalho principalmente, a repensar o quanto as demandas sociais e, especialmente, as novas políticas educacionais têm permitido, ou não, que esse processo dialógico se mantenha vivo e concreto.

Certamente, a esfera escolar é um dos espaços mais mencionados quando o assunto é produção de sentidos, interação e exercício da cidadania pela via da linguagem. Percebemos, com clareza, que a escola, especialmente a sala de aula, é composta de elementos necessários para constituir-se como esfera discursiva e dialógica por excelência: há sujeitos estudantes, sujeitos professores e uma rede de discursos sócio, histórico e ideologicamente tão diversificados a serem atravessados por meio das motivações diversas que os colocam nesse espaço.

Se pensamos na esfera escolar como este lugar privilegiado que recebe tantos sujeitos dotados de discursos construídos social e historicamente se cruzando e expressando sua subjetividade por meio de seus enunciados, consideraremos, por conseguinte, que tal espaço precisa dar conta, dentro da sociedade em que se insere, de suportar e dar suporte a esse movimento polifônico constante.

Mas, afinal, o que é enunciar? E mais, como pensar essa enunciação no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo? Bakhtin (2011), a quem muito recorreremos neste trabalho, nos instiga a pensar o enunciado, e, consequentemente, o processo de enunciação, como [...] "um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas" (p. 300).

Cabe-nos, portanto, indagar: de que formas este elo interacional tem se dado no chão da escola? Que políticas linguísticas e educacionais têm barrado ou favorecido a subjetividade de cada sujeito estudante em seu caminho de participação social pela via da linguagem?

A produção de textos, comumente praticada nas aulas de Língua Portuguesa, é um dos exemplos mais eficientes quando nos referimos à interação social pela linguagem. É na tessitura de enunciados vivos que não só recuperamos e respondemos às vozes outras que nos atravessam discursivamente, mas também abrimos espaços para que novos dizeres sejam alcançados em um processo contínuo e irrepetível de diálogo.

Nesse movimento autêntico de diálogo, por meio da produção de textos, constituímos nosso lugar de sujeitos dialógicos e, consequentemente, de autores em sociedade. Portanto, se o espaço escolar é onde encontraremos o ensino- prática da produção textual será também nessa esfera em que haverá a expectativa de se encontrar o estímulo à subjetividade e à autoria desses sujeitos que interagem nas diversas esferas sociais.

Entretanto, assim como a polifonia da esfera escolar, os processos avaliativos são inerentes a esse espaço e tradicionalmente praticados em sociedade. Somos constantemente avaliados para participar de grupos sociais, para termos acesso a certas esferas ou, também, para obtermos um *feedback* sobre o quanto desenvolvemos determinadas habilidades. Em linhas gerais, a avaliação constitui-se como um horizonte paradigmático que dá acesso aos lugares (acadêmicos, escolares, laborais etc.) nos quais os sujeitos movimentam-se, cada um a sua maneira, para se inserir.

Neste caminho, a produção de textos não é exceção. Não produzimos textos sem razões ou sem objetivos que não estejam relacionados com nossa interação e participação social. Nossos registros enunciativos são témbémavaliados por aqueles que os recebem e emitem sua resposta sobre o formato de parecer ou avaliação na perspectiva de que esse sujeito escritor possa, de fato, cumprir seu papel autoral dialógico no texto, graças às contribuições dadasque o enriquecem. Essa prática, inclusive, é uma forma de diálogo. Enunciamos aos demais sujeitos que sempre terão algo a responder ao que foi enunciado conferindo ou solicitando aprimoramentos, sugerindo aprovação ou reprovação a esse dito.

Todavia, nos encontramos em um emaranhado de questões da ordem dasubjetividade quando nos deparamos com essa mesma avaliação textual sendo realizada massivamente dentro de uma funcionalidade diferente: percebe-se que,em determinadas configurações sociais e avaliativas, a produção de textos não tem sido um componente social de existência do Eu e do diálogo com o Outro, mas como uma suposição de um Eu que monologa para uma suposição de um Outro que só escuta e sentencia, aparentemente.

O contexto que exemplifica o que foi retratado no parágrafo acima, e queé o foco desta obra, é a prova de redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Desde a fase embrionária deste projeto, pudemos

registrar um incômodo latente relacionado ao caráter inquisitório que o Enem tem adquirido com o passar dos anos dentro da sociedade escolar (e não escolar) brasileira contemporânea. Ademais, as políticas públicas relacionadas à educação, especialmente ao Ensino Médio e ao acesso às universidades públicas brasileiras, têm se mostrado cruciais nessa ressignificação do referido exame para um contexto no qual as escolas se viram obrigadas a voltar suas atenções.

Claramente, o ensino de texto teve que ter suas perspectivas revistas já que há no Enem, além das 180 questões referentes a conhecimentos próprios do Ensino Médio, uma prova de redação que, tradicionalmente, requer a feiturade um texto dissertativo-argumentativo sobre determinado tema de cunho social.

Diante dessas demandas e inquietações, este trabalho traz as percepções obtidas dentro de uma pesquisa envolvida com a problematização da subjetividade e da autoria na produção de textos dentro do que chamaremos de“Era Enem”.

Convém mencionar que, para dar conta das problematizações sobre as quais este trabalho se propôs a debruçar, foi necessário pensar a questão da identidade, já que estamos lidando com sujeitos inseridos em um sistemapolítico-educacional que coloca suas identidades à prova por meio da avaliaçãode seus textos. Para isso, recorremos aos escritos de Hall (1998), que muito contribuem para as questões aqui lançadas.

Vale ressaltar que reconhecemos, aqui, os esforços e estudos já realizados em pesquisas que antecedem esta, como as de Leal e Motta (2014),Santos (2015), Vidon (2017) e demais pesquisadores que têm se dedicado a questionar a prova de redação do Enem e suas implicações à subjetividade, autoria e à prática da produção de textos. Dessa forma, este trabalho busca o seu lugar partindo daquilo que já foi produzido e repensando essas considerações dentro do contexto político-pedagógico contemporâneo, incluindoquestões próprias deste momento histórico e social que o Brasil vive.

Ainda, vale mencionar a tentativa constante de fazer do espaço da obra uma arena polifônica e dialógica. Para tal, os estudos analíticos recorrem constantemente ao diálogo com as contribuições de pesquisadores engajados na discussão da subjetividade pela via da linguagem, como Vidon (2013; 2014; 2015), Possenti (2002; 2013), Faraco (2005), Mendes (2012) e demais autores.

A principal expectativa que esta obra carrega é a de ser, de fato, útil aos questionamentos que têm sido feitos em todo o território nacional sobre o lugar do Enem dentro das políticas públicas educacionais e atender, dentro dos estudos da linguagem, à esfera escolar e suas demandas sobre o ensino- aprendizagem de textos. As discussões que serão trazidas mostram-se pertinentes por serem um espaço da busca por políticas linguísticas que contemplem a diversidade e o respeito às subjetividades e identidades.

CAPÍTULO 1: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NO CONTEXTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO BRASILEIRO

Para adentrarmos propriamente nas discussões propostas, exploramos neste capítulo a parte historiográfica das políticas linguísticas e, seguidamente, realizaremos discussões preliminares sobre o Enem, contemplando não apenassua questão histórica, mas também social, que fizeram com que o exame alcançasse o lugar de contexto político e social, nomeado aqui como “Era Enem”.

A proposta deste capítulo se justifica pela nítida importância do estudo historiográfico, que contribui na problematização de questões contemporâneas por meio da tomada de consciência do que nos antecedeu. Mesmo contando com uma retomada historiográfica breve das políticas linguísticas e do cenário político-educacional brasileiro em que o Enem foi gerado, visualizamos nesta parte um componente de grande relevância para a obra como um todo.

Apesar de termos um enfoque majoritariamente historiográfico nesta partedo trabalho, há pontuações críticas que são propostas como uma forma de dialogar com o contexto histórico, sem desconsiderá-lo, na tentativa constante de suscitar problematizações que contribuam com os estudos da linguagem.

1.1. A importância de se pensar no tema políticas linguísticas nos estudosem Linguística Aplicada

Pensar o tema políticas linguísticas tem sido uma constante nos trabalhosem Linguística Aplicada (doravante LA) na atualidade. Devemos esse impulso atrabalhos iniciais que nos instigaram, e instigam, a pensar os estudos dalinguagem dentro de uma perspectiva política e social, como os de Moita Lopes(2008), Signorini e Cavalcanti (1998), Menezes (2008), Street (1984), Kleiman,

(2007), Rojo (2009), entre outros.

Cabem-nos, entretanto, as perguntas: por que ainda falar das políticas linguísticas? Em que este trabalho, por exemplo, colabora com os estudos em políticas linguísticas vigentes em nossa sociedade e nos estudos em LinguísticaAplicada?

Na constante tentativa de dar conta de mais esse questionamento e, consequentemente, estabelecer a relevância deste trabalho no campo político esocial da Linguística Aplicada, buscaremos recuperar algumas considerações historiográficas que tocam a questão das políticas linguísticas e, em seguida, localizaremos este trabalho dentro da LA, justificando sua importância no campo.

Ribeiro da Silva (2013) traz a consideração de que investigações e trabalhos com políticas linguísticas são relativamente novos, havendo, inclusive, termos diferentes que são usados para tratar do tema, como "Planejamento Linguístico", "Política Linguística", "Engenharia Linguística" e/ou "Tratamento Linguístico", este sugerido por Crystal (1992).

O início dos trabalhos na área das políticas linguísticas se deu com a preocupação de pesquisadores em resolver "problemas linguísticos" de nações recém-liberadas da colonização na África e Ásia (RIBEIRO DA SILVA, 2013). Crystal (1992) nos detalha melhor esse processo de organização no glossário da obra *International encyclopedia of linguistics*, de William Bright (1992):

> A tentativa deliberada, sistemática e teoricamente orientada de resolver os problemas de comunicação de uma comunidade por meio do estudo das diferentes línguas ou dialetos que ela utiliza e do desenvolvimento de uma política relativa à seleção e ao uso dessas línguas/dialetos [...] (CRYSTAL, 1992, p. 310).

Faz-se necessário comentar aqui que o primeiro foco das políticas/planejamento linguístico concentrava-se na organização, categorizaçãoe estabilização da língua e da linguagem. Percebemos a incontestável relação entre língua, política e sociedade quando nos

deparamos com um processo de organização linguística aos povos supracitados para, assim, encurtar as distâncias de suas interações para, posteriormente, incluí-los na dinâmica política do Estado.

Ribeiro da Silva delimita três visões fundamentais do estudo em políticaslinguísticas vigentes em seu plano inicial:

> (1) a diversidade linguística constitui um "problema" para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os "problemas" dessas comunidades e/ou nações (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 293).

Assim, o linguista tinha a função de propor essa organização para a língua da comunidade para trazê-la para dentro de uma suposta estabilidade que, consequentemente, facilitaria sua interação com as proposições do Estado.

Kaplan e Widdowson (1992), assim como Fishman (1974), defenderam esse aspecto das políticas linguísticas na contribuição da modernização da nação:

> [a] questão da modernização está necessariamente incluída; à medida que novas nações emergem, surgem preocupações quanto à capacidade de o sistema político subsidiar seus cidadãos. Modernização implica disponibilidade de informação científica e técnica, além de preocupação com tecnologia apropriada e com sua transferência (KAPLAN; WIDDOWSON, 1992, p. 78).

Todavia, essa linha de pensamento e de pesquisa foi duramente criticada por cientistas de base marxista e pós-estruturalista, que condenavam essa prática em políticas linguísticas de ser subserviente a interesses de grupos de poder e à proposição de ignorar as raízes linguísticas dos referidos povos que eram alvo desses trabalhos na intenção de enquadrá-los em moldes ocidentais de civilização.

Ferguson (2006) nos elucida essa questão da seguinte forma:

> Tais concepções, com sua ênfase no ideal de coincidência entre nação,estado e língua, ajudaram, inevitavelmente, a propagar a ideia de que o multilingualismo era problemático, uma fonte potencial de ineficiência e de desunião, o que serviu como justificativa para medidas intervencionistas de PL que procuravam domesticá-lo (FERGUSON, 2006, p. 4).

Ribeiro da Silva recupera as palavras de Tollefson (1991) e nos explica em que estava baseada a perspectiva histórico-estrutural das pesquisas em políticas linguísticas e quais as potencialidades que essas mesmas pesquisas puderam alcançar:

> Na perspectiva histórico-estrutural, a política linguística, quase sempre,é vista como um mecanismo de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos. Ao mesmo tempo, acredita-se que, subvertidas, eles podem se transformar em mecanismos de mudança social. Assim, paraTollefson, a pesquisa na área deve ter como principal objetivo explicitar as bases históricas das práticas de política linguística visando desnudar os interesses sociais e econômicos em jogo (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 304).

Tal afirmação nos revela algo importante a ser levado em consideração sobre as políticas linguísticas e, consequentemente, a esta obra. A pesquisa em políticas linguísticas não deve se basear em uma constante negação a sua origem histórica-estrutural, mas sim como processo reflexivo e dialogal que busque embasamento nessa origem, a fim de dar contade questões de cunho político e social.

Partindo para o segundo objetivo desta seção, que é o de explicitar em que lugar este livro se encontra nas pesquisas em políticas linguísticas, é possível que enxerguemos as contribuições de se problematizar o sistema político-educacional brasileiro de ensino de texto gerado pelas especificidades da prova de redação do Enem, como uma tentativa de se refletir, sem negar, a respeito das estruturas textuais e discursivas em que nossos estudantes têm sido colocados para trabalhar e moldar seus enunciados, e questionar os limitese consequências que tais imposições trazem socialmente.

Novamente, reconhecemos aqui a importância e o lugar da estrutura textual, e, inclusive, da prova de redação do Enem em sociedade. O principal foco, entretanto, encontra-se na busca de reflexões em torno dessas orientaçõesde modo que se estabeleçam socialmente de maneira mais dialógica e em atenção à esfera escolar.

Neste trabalho, buscamos também, por uma via dialógica de

pesquisa em linguagem, discutir a in/exclusão social que é inerente aos processos seletivos em uma proposta de pesquisa não hegemônica e que se atente, principalmente, aos sujeitos que são alvo dos documentos institucionais de educação do país (como a Base Nacional Comum Curricular, que será aqui debatida) para que levantemos discussões que contribuam positivamente com a interação entre Estado, esfera escolar e Enem.

Compete ao linguista aplicado, portanto, atentar-se ao caráter político e social de sua práxis, não podendo bastar-se à análise puramente linguística, que já demanda grande esforço e atenção. O linguista aplicado precisará observar, criticamente, de que formas a sociedade tem sido afetada com proposições do Estado que tocam a linguagem, como é o caso da BNCC e o próprio Enem, e em que medidas tais proposições organizacionais causam in/exclusão social.

Assim, esta pesquisa afirma-se engajada com políticas educacionais que visem ao ensino-aprendizagem de textos que não só prepare os estudantes, especialmente os de escola pública, para circunstâncias avaliativas, mas que fomente sua inserção social como sujeitos dialógicos e responsivos.

Na próxima seção, nos dedicaremos a percorrer histórica e socialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não só recuperando trabalhos que se dedicaram a tal estudo, mas também pontuando reflexões que tocam a contemporaneidade do Exame e que, consequentemente, justificam a proposição do título deste trabalho que descreve o cenário político-educacional brasileiro como “Era Enem”.

1.2. A “Era Enem” como contexto político-pedagógico: historiografia e reflexões sobre a subjetividade na contemporaneidade

Para esta seção, faremos uma retomada histórica do Exame Nacional doEnsino Médio (Enem), salientando aspectos sociais e políticos que fizeram comque o referido exame alcançasse o patamar e a influência atuais no território brasileiro.

A justificativa de se realizar tal retomada dialoga com o que foi apontado na seção anterior. Buscamos, aqui, nos afastar de um modelo de pesquisa em LA inquisitório, isto é, que descreva de maneira monológica as políticas educacionais que tocam a área de linguagens. Em contrapartida, recuperaremosaspectos históricos do exame, sem deixar de nos atentarmos a sua importânciasocial, na perspectiva de refletir e fomentar discussões que anseiem por políticasque se aproximem, cada vez mais, de um modelo educacional mais inclusivo.

O Enem compõe uma das políticas educacionais do Inep (Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira), que pertence ao Ministério

da Educação (MEC). O Enem é caracterizado como um processo avaliativo destinado, principalmente, mas não somente, a alunos concluintes do Ensino Médio.

Interessa-nos, neste ponto, refletir sobre o papel regulador e mantenedor do Inep frente aos interesses e expectativas do Estado em relação à educação. O Enem, por conseguinte, apresenta-se como um dos instrumentos que fornecem, em seus resultados, parâmetros que indicam ao Inep, em linhas gerais, como os estudantes do Ensino Médio estão concluindo tal etapa.

O Enem inicia sua implementação em 1998, com um número bem menos expressivo do que suas edições mais atuais, cerca de 157,2 mil inscritos. Alguns anos depois, apoiado pelas Secretarias Estaduais de Educação e instituições de ensino superior, o Enem passou a ter suas inscrições aumentadas, especialmente pela isenção do pagamento da taxa de inscrição aos alunos de escola pública.

Mesmo assim, pode-se dizer que o grande marco de popularização do Exame se deu em 2004, quando o MEC implementou, em suas políticas educacionais, o programa Universidade Para Todos (ProUni), pela Lei nº 11.096/2005, que tinha como finalidade a ampliação de oportunidades de ingresso ao Ensino Superior por meio de bolsas de estudo integrais e/ou parciais em faculdades e universidades privadas. Tal oportunidade se dava a partir da nota obtida no Enem.

É possível notarmos que já em 2004 havia indícios do uso do Enem como uma *moeda de troca* para o acesso às universidades, que eram, até então, um privilégio exclusivo de pessoas de classes sociais mais abastadas que podiam ora pagar por seu curso de graduação, nas particulares, ora investir em sua educação e preparação para competir por uma vaga nas universidades públicas.

Entretanto, importa-nos, aqui, evitar posicionamentos absolutos em relação a essa medida governamental. Por um lado, é necessário

que enxerguemos as oportunidades de crescimento e melhoria social e econômica dada à população por meio do uso da nota do Enem em programas como o ProUni. Seria, minimamente, ingênuo não pontuar que tal medida foi essencial para que grupos que antes não podiam ter acesso ao Ensino Superior ganhassem mais espaços socialmente por conta da melhoria de sua formação obtida pela conclusão de um curso de graduação.

Por outro lado, podemos perceber que tal medida não alcança uma eficácia maior devido ao fato de que tal política foi criada por conta da realidade da escola pública brasileira que não contava com estrutura suficiente que possibilitasse ao seu estudante competir igualmente com aqueles que tinham acesso ao ensino particular e a outras facilidades proporcionadas por condições econômicas melhores. Tal panorama, inclusive, obrigava o estudante da escola pública a buscar sua graduação nas faculdades privadas com o auxílio de bolsas.

Desde então, o Enem vem contabilizando um número cada vez maior de inscritos. Leal (2015, p. 21-22) comenta o aumento de proporção do Enem ao trazer dados numéricos de 2005 e de quase 10 anos depois, para que tenhamos uma perspectiva concreta desse crescimento:

> Em 2005, o ENEM já alcançava a marca histórica de três milhões de inscritos e, em 2006, contou com 3,7 milhões de participantes. Nas últimas edições (2013-2014), o Exame, mais uma vez, estabeleceu novos recordes de inscritos. Em 2013, contabilizou-se mais de sete milhões e em sua 16ª edição (2014), o Exame ultrapassou os 9,5 milhões de inscritos.

Outro marco a ser destacado na história do Enem ocorre em 2010, com a institucionalização do Sisu (Sistema Único de Seleção Unificada), um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação que também faz uso das notas do Enem para o gerenciamento da entrada do candidato no Ensino Superior público. Até a presente data em funcionamento, o Sisu é um sistema em que o candidato, utilizando-se unicamente da internet para seu acesso, realiza um cadastro com sua inscrição do Enem e escolhe duas opções de cursos em universidades

cadastradas nesse sistema, podendo alterar a escolhadas instituições até a data final das submissões. Com a nota obtida no Enem, ocandidato é ranqueado em relação a todos os outros interessados na mesma vaga em todo o território nacional, passando por uma nota de corte que varia conforme o curso e a concorrência. Ao final, os candidatos que obtiverem as melhores notas no Enem conseguirão as melhores colocações e, consequentemente, sua entrada no curso e universidade pretendidos.

Com o crescimento do uso da nota do Enem para a entrada no Ensino Superior, especialmente o público, por meio do Sisu, foi se instituindo um valor social e ideológico em relação ao exame, já que o mesmo, com o passar de suas edições, foi ressignificado e deixou sua função simplesmente panorâmica e coadjuvante, passando a ser decisivo para a entrada nas universidades brasileiras, fator este que foi certeiro para a extinção da maioria dos vestibulares.

Ao trazermos esse processo de ressignificação pelo qual o Enem passou, mantemos nossas atenções no fato de que o exame compõe uma das políticas públicas do Estado brasileiro. Isso nos leva a refletir que o patamar seletivo do Enem atual, aliado a interesses governamentais, caracteriza nossas políticas dentro do panorama de *Estado-Avaliador*, termo explorado por Afonso (1998), apesar de sua já existência e vigência em governos neoconservadores e/ou (neo)liberais anteriormente.

> [...] para diferentes países, esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um *ethos* competitivo, decalcado no que seria designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógicado mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Como assinala G. Walford, [...] esta ideologia daprivatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestionária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização maissofisticados. *A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos*. (AFONSO, 1998, p. 15, grifo nosso).

Dessa forma, o Estado-Avaliador, por meio de dados numéricos e

estatísticos obtidos por seus processos avaliativos, como é o caso do Enem no Brasil, garante a organização e aparente estabilidade às suas políticas públicas. Tal dinâmica coloca seus cidadãos dentro de um processo competitivo no qual os que melhor se adequam às regras e critérios que lhe são impostos recebem,consequentemente, recompensas que os motivam a se manter dentro do sistema e incentivam os demais a participar.

Dentro deste raciocínio, o Enem, como ferramenta de uma política pública e educacional, corrobora a institucionalização do Estado-Avaliador e o fortalecimento de seu discurso, visto que seu processo avaliativo coloca em prática suas premissas e delibera oportunidades aos cidadãos que vivem dentrodesse sistema conforme seus desempenhos.

De volta à composição do Enem diacronicamente, podemos pontuar que suas mudanças estruturais também compõem um dos fatores para sua hegemonia institucional em sociedade. Em suas primeiras edições, o exame contava com sessenta e três questões objetivas e uma prova de redação a seremfeitas em um dia, dentro do período de cinco horas. A partir de 2009, o exame sofreu uma alteração drástica, passando a ter cento e oitenta questões divididas em áreas de conhecimento (sendo elas Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências Naturais e suas tecnologias) e uma redação, que deveriam ser feitas em dois dias: no sábado, dentro de um período de quatro horas e meia, e no domingo, dentro de um período de cinco horas e meia, já que seria o dia de fazer,também, a redação. Mais recentemente, em 2017, o exame sofre uma nova alteração em sua execução, passando a ser aplicado em dois domingos consecutivos.

Desta forma, cabe-nos questionar se o modelo do Enem possibilita que seus candidatos, especialmente os estudantes do Ensino Médio, constituam-sedialogicamente em uma prática de educação mais plural. Deve-se, para tanto, considerar que as demandas e pressões de nossa

sociedade neoliberal são reforçadas pelo modelo do Enem que, com as proporções avaliativas que tem socialmente, obriga os sujeitos que farão esse exame a adequarem-se a um *modus operandi*, sob pena de não serem aprovados em universidades.

Não podemos deixar de mencionar também que o exame vem recebendomelhorias quanto a sua formulação e à forma de avaliação de seus conteúdos, como ocorre nas questões objetivas na área de linguagens, por meio de proposições mais reflexivas em torno da língua/linguagem. Entretanto, desde sua implementação, a prova de redação não tem sofrido reconsiderações em sua formulação e avaliação na mesma proporção.

A proposição de um mesmo gênero – a redação dissertativa-argumentativa – ao longo das edições, aliada a políticas públicas educacionais que institucionalizam o exame como única entrada para a universidade e demais oportunidades de formação podem ser identificadas como ferramentas que colocam o ensino-aprendizagem de produção de textos dentro de um patamar mais homogêneo e tecnicista.

Em consonância a essa perspectiva, Leal (2015, p. 34) afirma que

> Os Documentos Oficiais que sustentam o ENEM, em sua política avaliativa, surgiram em meio às reformas dos currículos do ensino brasileiro. Isso configura o funcionamento de uma política de Estado que visa ao "diagnóstico" do perfil dos alunos e do ensino médio. Cavalcanti (2013), fazendo uma abordagem discursiva do ExameNacional, analisa o termo *competência* no cenário educacional brasileiro. Segundo a autora, ENEM não cumpre os objetivos daPortaria que o institui, mas, impõe um modelo de avaliação que busca homogeneizar a política educacional brasileira por meio da necessidade de uma reforma do ensino médio, baseada no ensino porcompetências (grifos do autor).

A consideração de Leal nos é pertinente por destacar a perspectiva político-educacional na qual os estudantes, especificamente os de Ensino Médio,se encontram e que pode ser compreendida como consequência do Enem: o ensino e avaliação por competências. Tal realidade nos remete às linhas anteriores, em que discutimos as políticas linguísticas dentro

de um viés organizacional. Facilmente, conseguimos notar também no Enem, especialmente na prova de redação, um conjunto de políticas e medidas que organizam e categorizam, por meio de sua avaliação, seus candidatos como mais ou menos competentes através de um quadro rígido de habilidades que foram ou não alcançadas.

Observemos o quadro de competências instituído pelo Inep, que é usadopara a avaliação das redações, em sua mais recente cartilha para a redação, publicada em 2016:

Tabela **1**: tabela de competências da prova de redação do Enem

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Inep (2017).

Notamos, na tabela das competências, um olhar paradigmático para comas redações escritas no Enem. Em outras palavras, cria-se uma valoração positiva e/ou negativa em torno do texto não por seu valor enunciativo-social, mas por sua adequação a um imaginário linguístico-textual-discursivo idealista e cognitivista, representado pelas cinco competências acima.

Novamente, não podemos deixar de pontuar que as competências acimalistadas abarcam tópicos de observação que são importantes no

texto. Entretanto, cabe-nos aqui questionar se esse quadro de competências tem sido suficiente para observar, de maneira precisa e clara, a grande gama de possibilidades enunciativas que os textos escritos para a prova de redação do Enem podem abarcar.

Em observação ao quadro avaliativo (Tabela 1), percebemos que há umaconstante expectativa em torno de atitudes textuais que são próprias da subjetividade. Em verbos como *compreender, selecionar, organizar, interpretar* ,relacionar, elaborar e *demonstrar*, todos esses presentes no quadro, notamos uma possibilidade enunciativa que gira em torno de posturas subjetivas eautorais em relação ao texto que é escrito.

Por outro lado, essas mesmas ações próprias da subjetividade são, no prisma da “Era Enem”, recolocadas em um parâmetro individualista. Não se percebe, aqui, um quadro que se direciona a um sujeito dialógico que se colocaa produzir o texto, mas a uma expectativa de um indivíduo que monologue de forma consonante aos critérios esperados pelo exame.

Cabe-nos, portanto, a indagação e suspeita de que tais verbos, que se realizam por meio de atitudes dialógicas e irrepetíveis do sujeito, quando alocados dentro de um quadro avaliativo, nos transmitem uma consciência hipotética de que há um sujeito que pratica tais ações de uma determinada maneira que é institucionalmente acolhida em detrimento de outras formas de enunciação e produção textual que não deverão caber para a avaliação em questão.

Essa suspeita é também sustentada pelas considerações de Mendes (2013) a respeito da avaliação da redação do Enem, em que pontua que a própria proposição de competências fixas para a avaliação de redações se formula a partir de percepções subjetivas da produção textual e que, consequentemente, privilegiam determinados sujeitos e prejudicam outros.

> [...] a subjetividade já se manifesta na definição das competências a serem consideradas. Por exemplo, há universidades que segmentam a avaliação da redação em 6 competências, já em outras (e também no ENEM) são

> consideradas 5 competências. Manifesta-se também nadefinição dos níveis e na pontuação de cada um dos níveis das competências. Essas definições envolvem valores, por natureza subjetivos. A escolha das competências e a pontuação dos níveis podem favorecer alguns candidatos e penalizar outros (MENDES, 2013, p. 439).

Considerando os dados já apontados sobre o crescente número de candidatos que as edições do Enem vêm recebendo, e em constante reflexão sobre as políticas educacionais que estão no entorno desse exame, notamos que a questão da subjetividade é também uma questão política.

Isso se justifica quando lidamos com a proposição de certos tipos de avaliação (como é o caso da prova de redação do Enem) que valorizarão certassubjetividades em detrimento de outras dentro de parâmetros que devem ser discutidos.

Outro fator claro pelas estatísticas do Enem, e que nos provoca a contestar ainda mais o modelo de avaliação de texto por competências, está na pluralidade de lugares e esferas sociais das quais os candidatos submetem seus textos para uma mesma avaliação. Essa problematização nos convoca a recuperarmos os pressupostos bakhtinianos acerca da elocução e do dialogismo,como bem faz Elichirigoity (2008):

> O bloco fundamental com que Bakhtin constrói sua concepção dialógica em que tais forças díspares coexistem é a *elocução*. Uma elocução escrita ou falada sempre se expressa de um ponto de vista. O ponto de vista, para Bakhtin, é mais um processo do que um lugar. Para Bakhtin, o grau de consciência, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social. Ele exemplifica isso com a sensação de fome cuja tomada de consciência pode dispensar uma expressão exterior, mas não uma expressão ideológica (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 184).

Os estudos bakhtinianos, mais uma vez, mostram-se fortemente pertinentes para tratarmos da questão da avaliação de textos, pois nos chamama atenção à enunciação do sujeito que, quando avaliada, será requerida a entrarem um patamar menos dialógico de acontecimento para dar conta de demandas e expectativas subjetivas individuais ou monológicas que lhe são desejadas.

Dito isto, percebemos que a elocução, que se realiza dentro de diferentesformas de enunciação que partem de discursos, subjetividades e esferas discursivas variadas é, dentro da “Era Enem”, um fator que poderá prejudicar candidatos caso seu processo de diálogo com a temática e com os textos motivadores parta de uma perspectiva que não siga as competências e expectativas impostas pelo exame.

Assim, seguimos para algumas questões preliminares que, certamente, serão recuperadas à frente, na discussão dos dados. Com base no que foi trazido para esta seção, percebemos que o sistema de avaliação de textos é umcampo que está suscetível a questionamentos de ordem textual, discursiva, social, ideológica, política e outras mais.

É possível que levantemos essa questão ao encararmos que, assim comona historiografia das políticas linguísticas, vemos nos parâmetros que regem o processo avaliativo das redações, por vezes ou constantemente, a possibilidade de privilégio a certos grupos em detrimento de outros. Para isso, o trabalho do linguista aplicado novamente se justifica, pois este se responsabilizará por manter sua atenção a conjunturas desiguais que se manifestam nas dinâmicas sociais pela via da linguagem, questionando-as e buscando reflexões que amenizem tais problemas na tentativa constante de promover melhores condições de desenvolvimento humano.

Interessa-nos, para a análise de dados, considerar essas informações e reflexões reunidas até aqui na intenção de contribuir para uma atualização das discussões sobre as políticas linguísticas e educacionais em território nacional. A principal pretensão aqui é a de poder constituir parâmetros atuais de diálogo e análise que nos possibilitem enxergar na prática a relação não tão tênue entreEstado, avaliação, subjetividade e produção textual.

CAPÍTULO 2: A BNCC E A LINGUAGEM EM PERSPECTIVA INSTITUCIONALIZADA

Neste capítulo, trazemos um dos *corpora* de nosso estudo para ser postoem diálogo com as discussões das linhas anteriores, a partir de uma compreensão dialógica: o texto da Base Nacional Comum Curricular.

Dedicaremos, portanto, nossa atenção à Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC e/ou Base), proposta pelo governo federal a ser um documento unificado de base para as políticas educacionais curriculares em todoo território nacional. O referido documento delimita perspectivas a todas as disciplinas do novo currículo da escola brasileira, o que inclui Língua Portuguesa,que abarca a produção de textos, nosso principal foco.

Dessa forma, delimitaremos as discussões às seções do documento que dizem respeito às perspectivas da BNCC com relação à área de linguagens e aocomponente Língua Portuguesa no Ensino Médio, que se relaciona diretamente com a prova de redação do Enem. De maneira específica, nosso principal objetivo com esse estudo é verificar se há, de fato, perspectivas que dialogam com a conjuntura de Estado-Avaliador (AFONSO, 1998) em que o Brasil se encontra por conta das políticas públicas implementadas pelo MEC, como o Enem.

Ainda, há a tentativa de se verificar na BNCC, por meio da análise pretendida, que perspectivas em torno da subjetividade, especialmente no âmbito da produção de textos, podem ser identificadas em sua composição. Partindo do pressuposto de que o discurso de um documento oficial reflete a perspectiva do Estado que o propõe, esta obra também busca cumprir com sua responsabilidade social de refletir, por meio da análise linguística e filosófica, de que formas o Estado pretende dialogar com a esfera escolar brasileira no tocante ao ensino de Língua Portuguesa e produção de textos.

Esse tipo de investigação, que parte de uma metodologia qualitativa e indiciária, encontra sua justificativa na constante necessidade de se

questionar parâmetros e paradigmas que são propostos institucionalmente, a fim de se averiguar que discursos e identidades são, de fato, requeridos à sociedade brasileira para dar conta de tais exigências.

Tal tentativa é motivada por questões centrais que vêm movendo esse trabalho: será que podemos perceber nos documentos oficiais políticas educacionais que estejam engajadas com a preparação do sujeito estudante para a "Era Enem", que é uma realidade de sua trajetória escolar, principalmenteno que tange à produção de textos?

2.1. O que diz a BNCC sobre a linguagem e a produção de textos na "Era Enem"?

Nas próximas linhas, realizaremos uma leitura minuciosa e dialógica daquilo que é previsto na Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa – que abarca a prática de produção de textos
– para o Ensino Médio das escolas brasileiras.

A razão principal para a existência dessa leitura é, além da tentativa evidente de contribuição social por meio dos estudos em Linguística Aplicada, compreender o que de fato é ou não contemplado na BNCC para, então, termosuma percepção mais concreta do tipo de escola que o referido documento pressupõe existir e que diretrizes o mesmo pressupõe preferir.

É nessa perspectiva de enxergar as práticas político-educacionais em torno da linguagem como dialógicas e polifônicas que pretendemos, a partir das linhas seguintes, incluir novas vozes ao documento – dos sujeitos da esfera escolar e da não escolar, além da do Eu linguista, que analisa –, almejando realizar um fazer científico, dentro da interface linguística, que, de fato, contribuae dialogue com essa questão social.

Esclarecemos aqui que a análise foi realizada com a 2ª versão do documento, liberada em 2016, época em que esta pesquisa começou a ser desenvolvida.

Já na parte inicial do documento, em que há algumas seções que justificam sua criação, a BNCC afirma que:

> Aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania (BRASIL, 2016a, p. 33).

Há, nesse parágrafo, duas afirmativas que não parecem dialogar propriamente. A princípio, o documento destaca a concepção de aprendizagemcomo um processo que se dá ao longo da vida, não somente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao social, ao afetivo etc. Entretanto, na parte final do parágrafo, estipula-se a existência de meios para garantir uma formação comum, isto é, que seja comumente trabalhada em todas as instituições de ensino.

Problematizemos, portanto, o termo "formação comum". Afinal, o que seria, de fato, uma formação comum? Que parâmetros, dentro da sociedade brasileira, definem aquilo que é comum e, como está implícito no texto, incomum?

A partir do momento em que se afirma a existência de um processo de aprendizagem como uma prática contínua perpassada por circunstâncias sociaise subjetivas, tem-se em vista, consequentemente, que tal processo é realizado de inúmeras maneiras por sujeitos que são formados por discursos e vivências sociais também distintas, o que faz com que padronizações sejam questionáveis.

A necessidade de se problematizar o termo, e consequentemente, o conceito de formação comum, especialmente no que tange a formação linguística e discursiva comum, é buscar, nas linhas e entrelinhas, que

discursos estão sendo transmitidos sobre o currículo escolar. A determinação de uma formação comum que leve o estudante à cidadania, como afirmado no texto, pode vir a desconsiderar práticas individuais e culturais por, simplesmente, estarem no campo daquilo que é considerado incomum ou não comum.

Adiante, nos capítulos e seções destinadas ao Ensino Médio, nosso focode análise, percebe-se certa contradição entre aquilo que é definido como princípio geral e específico da Base. Sobre a concepção de estudante no EnsinoMédio, o documento afirma:

> Trata-se, portanto, de uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como em constante transformação e participante ativa do processo de formação que deve levar a sua autônoma e crítica inserção no mundo. Sobretudo, não se deve compreender o diálogo entre a cultura jovem e a adulta como tensão entre gerações, ou a juventude como mero rito de passagem dos jovens a maturidade, pois não são simples "adultos em formação" (BRASIL, 2016a, p. 488).

Apesar de notarmos um trato mais dialógico e atento às singularidades do estudante do Ensino Médio podemos igualmente salientar que não há uma percepção muito consistente, no decorrer do documento, sobre para quem essaproposta está sendo formulada, de fato.

Se tentássemos elencar um caminho comum pelo qual esses estudantes devem atravessar, poderemos citar, ainda que de maneira muito imprecisa, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano final dessa fase escolar como componente desse percurso. Entretanto, não poderíamos afirmar categoricamente que o Enem possa ser uma vontade comum desse grupo já queé de caráter obrigatório para os estudantes que buscam continuar seus estudosno Ensino Superior. Ainda nos parece pouco claro definir se o Enem seria um objetivo do corpo discente dentro de uma circunstância autônoma e dialógica ouse tal motivação se dá por seu caráter impositivo e decisivo em suas vidas.

Relembramos, portanto, nossas pontuações das seções anteriores em que verificamos que o Enem já agrega uma abrangência social muito maior quesua significação de exame que apenas traça parâmetros em

torno do desenvolvimento escolar (como é o que ocorre no SAEB, Prova Brasil e ProvinhaBrasil) e que tem alcançado proporções que o colocam na natureza de contexto social e discursivo, no qual estudantes, professores e gestores escolares têm buscado dialogar e estabelecer estratégias que respondam eficazmente às demandas e consequências que essa avaliação traz.

Todavia, a própria BNCC, elaborada dentro da "Era Enem" em voga, afirma categoricamente que a preparação para os processos seletivos não é umade suas preocupações. Vejamos na página 488:

> Configura-se, dessa forma, um desafio à comunidade educacional, o de superar as limitações de um ensino que, tradicionalmente, *se voltou*apenas para *duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante*. Deve-se, mais amplamente, garantir aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias de vida, faculte-lhes tanto o desenvolvimento de condições fundamentais para sua realização pessoal e existência digna quanto a efetiva participação na construção de um mundo à espera de contribuições criativas e responsáveis (grifo nosso).

Possivelmente, temos aqui um dos pontos mais frágeis do documento. Essa afirmação é justificada pela aparente desconexão do documento com a realidade pré-universitária e profissionalizante que existe no Ensino Médio por conta do Enem e que nem sempre se realiza em um patamar democrático, já que os fatores socioeconômicos de cada estudante proporcionarão mais ou menos acesso a esse processo.

Tomando como base a abrangência do Enem como entrada única para amaioria das universidades públicas brasileiras, inclusive para a Universidade Federal do Espírito Santo, em implementação mais recente, nos parece incabívela afirmativa da BNCC em torno da formação pré-vestibular como algo a ser superado. Afinal, a realidade pré-vestibular, ou pré-Enem, como alguns cursinhos já intitulam, nada mais é do que o resultado de medidas públicas queestabeleceram esse tipo de seleção para a entrada nas universidades, em atenção a sua política de Estado-Avaliador.

Utilizando o espaço desta obra e diante do panorama curricular que

a Base desenha até aqui, demarcamos a crítica e a reflexão a respeito desse descompromisso afirmado pela BNCC com a realidade pré-Enem como um fatorque colabora potencialmente para o enfraquecimento dos debates em torno da estrutura de ingresso às universidades públicas, que ainda tem muito o que melhorar, e, consequentemente, a estrutura da educação em nível médio e métodos de avaliação nessa esfera.

É importante deixar claro que a formação conteudista e pré-vestibular como única premissa para a esfera escolar é, sem dúvidas, um movimento monológico que usurpa o caráter dialógico da escola, na qual não apenas circula conteúdo programático, mas também se estabelece como uma arena de tensõesdiscursivas, ideológicas, de prática cidadã e troca constante entre o Eu e o Outro.

Entretanto, o descompromisso com a formação pré-vestibular é constantemente dificultado quando lidamos com a realidade escolar atual e o discurso que se dissemina dentro e fora desta: a tentativa desenfreada de se, de fato, treinar estudantes, inseridos em situações escolares diversas, para arealização satisfatória das provas, tanto objetivas quanto a de redação do Enem,sob a pena de não conseguir uma vaga em uma universidade pública.

Com o Enem na condição de meio único de entrada para as universidadespúblicas brasileiras, através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), como faríamos, enquanto educadores, linguistas, estudiosos e sociedade, para conceber um fazer escolar que não leve o exame como elemento de peso únicoem nossa prática?

É a partir desse parâmetro que a mesma Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) que se apresenta como “prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida” (FABRÍCIO, 2008, p. 60) também realiza um movimento criticamente solidário com as circunstâncias sociais e históricas em que os sujeitos estão envolvidos em interação.

É nesse viés solidário que somos chamados a lançar nossos olhares à esfera escolar, especialmente a pública, na qual os estudantes buscam estabelecer diálogos com educadores e gestores para que sejam, de fato, preparados para um momento de avaliação que, na estrutura vigente, decidirá, sim, seu futuro acadêmico e/ou profissional, diferentemente do que é afirmado na Base.

Isso, entretanto, não nos impede de problematizar o caráter decisório queo Enem passou a ter na vida dos estudantes brasileiros. Importa-nos manter um olhar crítico a essa roupagem *redentora* e relacionada ao (in)sucesso intelectualque o exame abarca atualmente, de modo a não estreitarmos nossos olhares auma proposta de via única de ascensão social.

Por conta do contexto político-pedagógico do Ensino Médio, que tem o Enem como elemento de grande peso desse momento, é possível considerar napremissa destacada da BNCC uma incongruência com a realidade.

É necessário, ao mesmo tempo em que nos solidarizemos com a realidade escolar e suas demandas, mantermo-nos críticos e militantes, na tentativa de não cairmos no reprodutivismo de uma verdade criada em torno doque se esperar do desempenho escolar. Assim, é possível que dialoguemos favoravelmente com a concepção, trazida pela Base, de se pensar para além do Exame na perspectiva de o problematizarmos constantemente e questionarmos suas reais contribuições para a sociedade.

A respeito da concepção de formação, confirma-se, novamente, a imprecisão do documento sobre o termo. Apesar de a palavra 'formação' dar, defato, margem a várias possibilidades e usos, o documento não deixa claro se seus objetivos concentram-se em estabelecer um perfil formativo comum ao currículo escolar ou valorizar as nuances sociais em torno dos sujeitos que estudam, afirmando que suas práticas escolares devem estar além da expectativa escolar e que estejam ligadas as suas

contribuições para a sociedade em que estão inseridos.

Adiante, a BNCC continua sua descrição de expectativas em torno do sujeito estudante do Ensino Médio, valendo-se da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, art. 35, que estipula finalidades dessa fase formativa embasadas no "trabalho, ciência, tecnologia e cultura" (BRASIL, 2013, p. 161). A partir desse parâmetro, a Base afirma, também, suas perspectivas acerca do jovem do Ensino Médio, dentre elas:

> A juventude que conclui o Ensino Médio deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, cientifica, digitais, artísticas e corporais); solucionar problemas deforma criativa e inovadora; interagir com o outro e suas diferenças; reconhecer, expressar e gerir suas emoções; liderar, empreender e aprender continuamente (BRASIL, 2016a, p. 491).

Essa proposição, especificamente, nos parece bem compatível com o fazer dialógico da sala de aula. Notamos, aqui, um reconhecimento do sujeito estudante como autêntico, crítico e dialógico, cercado de questões não só cognitivas, mas também emocionais, artísticas etc.

Entretanto, essa expectativa sobre o jovem do Ensino Médio parece se realizar parcialmente quando posicionamos esse discurso na "Era Enem". Afinal,sabemos que o caráter avaliativo e, também, decisivo do exame na vida dos jovens do Ensino Médio os obriga a lidar com o conhecimento de maneira maisconteudista.

Outra questão que emerge desse trecho é uma visão aparentemente homogênea do que é a juventude e do que é ser jovem. Há, certamente, uma proposição e um imaginário sobre esse indivíduo que acaba ganhando maiores proporções, e, de certa forma, taxativas, quando enunciado na esfera do documento oficial.

Em uma rápida busca sobre o jovem e sua relação com o Enem, encontramos diversas reportagens e relatos de que a realidade do sujeito estudante frente ao Enem tem sido cada vez mais ligada à repetição e a

cargashorárias extensas de estudo. Vejamos algumas manchetes, a título de exemplo:

1) "Jovem estuda 13 horas por dia e garante vaga em 2 federais pelo Enem"(G1, 2015);
2) "'Só fazia estudar, comer e dormir', diz jovem 1º lugar em medicina na UFPE" (G1, 2016);
3) "Após estudar 15 horas por dia, jovem realiza sonho de passar em medicina" (G1, 2016).

Apesar de entendermos que os exemplos listados acima dizem respeito a jovens que, muito provavelmente, têm possibilidades socioeconômicas de dedicar longas cargas horárias ao estudo, o que não reflete por completo a realidade do Brasil, é possível notarmos que um dos principais efeitos da "Era Enem" é uma noção positivista do conhecimento, em que só se é possível aprender e se preparar intelectualmente por meio de longas jornadas de estudoe pouca interação social. Percebe-se, também, que na Base essa noção emergecomo uma nova perspectiva a reger o currículo da escola brasileira.

Contudo, é importante deixarmos claro que este trabalho não se posiciona desfavoravelmente ao esforço e ao estudo por parte do estudante para que alcance seus objetivos, como o de entrar em uma universidade. Por outro lado, não podemos deixar de notar que o perfil do jovem do Ensino Médio que participado Enem destoa daquilo que a Base propõe.

Com isso, findamos nossas considerações acerca das proposições e perspectivas gerais da BNCC ao Ensino Médio e aos estudantes dessa esfera para, seguidamente, realizarmos algumas pontuações sobre a área de Linguagens.

A disciplina de Língua Portuguesa encontra-se alocada na área de Linguagens na BNCC, junto às disciplinas de Artes, Educação Física e LínguasEstrangeiras Modernas. Algumas características e proposições

referentes ao Ensino Médio no tocante à área de Linguagens são expostas pela BNCC, dentreelas:

> Particularmente, na área de Linguagens, mais do que uma investigação centrada no desvendamento do mundo, trata-se de um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções a partir das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para omesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores que permeiam essas decisões tornam-se foco das atividades pedagógicas (BRASIL, 2016a, p. 501).

Interessa-nos, aqui, destacar um trato aparentemente dialógico e de cunho intervencionista proposto à área de Linguagens, o que inclui a prática deprodução de textos. Especificamente, percebemos que a Base assume o leque de possibilidades de o sujeito enunciar situações ou problemáticas pela via dalinguagem.

Assim, é importante que destaquemos também os compromissos políticos que são feitos nos documentos oficiais, já que nós, enquanto sociedade, precisamos estar atentos ao cumprimento do que é dito. De maneira mais prática,não só por este trabalho, como também pela observação contínua por parte da sociedade às propostas político-educacionais que prezem pela atenção à diversidade de contextos e valores na área de Linguagens são formas de sefazer com que o discurso político realmente se cumpra.

Ainda sobre o trecho destacado, é possível que identifiquemos um compromisso firmado pela BNCC em relação à possibilidade de respostas diversas a uma mesma problemática pela via da linguagem. Novamente, nos posicionamos favoráveis a um discurso institucional que tenha em vista apluralidade de vozes que são construídas pela interação na esfera escolar, mas ainda salientamos a necessidade de se observar se tais declarações visam a práticas que sejam, de fato, coerentes. A prova de redação do Enem, como um dos elementos que compõem as ações político-educacionais do MECdiretamente ligada ao Ensino Médio, e que exige uma proposta de intervenção em sua composição, poderia ser considerada uma ferramenta que possibilita essa pluralidade de

discursos e o acolhimento de formas diferenciadas de se enunciar uma mesma questão?

Ainda na mesma página, encontramos outro trecho que nos chama a atenção:

> No Ensino Médio, espera-se que os/as estudantes, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, realizem reflexões mais aprofundadas, que podem envolver, inclusive, o exercício de análise e de categorização – de elementos discursivos, textuais e gramaticais, dos movimentos artísticos e literários, das lógicas internas das práticas corporais (BRASIL, 2016a, p. 501).

O referido parágrafo diz respeito à necessidade de se explorar as possibilidades expressivas na área de Linguagens da BNCC, o que inclui a linguagem textual, como uma expectativa aos estudantes do Ensino Médio. É necessário, contudo, alinhar essa perspectiva com a realidade escolar do Ensino Médio que, por conta da "Era Enem", percebe o peso maior que o gênero redação dissertativo-argumentativa tem por conta de sua função avaliativa no exame.

Trazemos essas considerações, também, embasadas em uma pesquisa realizada no ano de 2015 com estudantes do 3º ano Ensino Médio da rede pública estadual capixaba, em que, ao participarem de uma roda de conversa, destacaram algumas de suas considerações sobre a produção de texto na esfera escolar dentro do contexto do Enem. Seguem, abaixo, alguns fragmentos dessas declarações:

> Na nossa escola [...] começamos a ter aula de produção de texto somente no começo do ano. E inclusive se tratava de uma professora substituta. Ela só nos induziu a fazer redações de treinamento para o ENEM e dava dicas e regras de como fazer os textos.
>
> As poucas aulas de produção de texto são dadas de forma muito precária, pois os professores têm muitos alunos, ou seja, muitos textos para corrigir *e no final eles apenas riscam os erros*. Não é feito um acompanhamento, é tudo muito superficial. [...] Bom, eu sinto que estou preparado para as avaliações, no caso da redação, mas se for contar pela escola, não!
>
> Bom, creio que o ENEM por sua forma de avaliar os pontos de cada aluno pelo nível de dificuldade não é o mais correto e creio que a redação é importante, mas não deve ser o principal foco

(BRAMBILA, 2016, p. 51-53. Grifos do autor).

Essas considerações nos permitem, dentro de uma perspectiva indiciáriade observação e análise, perceber que as expectativas do último trecho destacado da BNCC caem, novamente, no campo da utopia já que a própria organização da escola brasileira, especialmente a pública, se vê pressionada a dar conta das demandas do corpo discente que busca, nesta esfera, suaoportunidade de aprimoramento pessoal e profissional.

É importante, contudo, também usar esse espaço para defender o lugar da escola pública brasileira. Não queremos, com isso, criar justificativas que desmereçam a educação e os educadores da escola pública. Ao invés disso, buscamos salientar que há pesquisas (BRAMBILA, 2015, 2016; VIDON, 2017, STIEG, 2017; LEAL & MOTTA, 2015; SÁ & CASOTTI, 2016) que mostram o empenho contínuo de estudantes e professores para fazer do espaço escolar uma arena dialógica de interação, mas que, em diversas situações, se veem atrelados a exigências institucionais que barram esse processo.

Desta forma, compreendemos, no referido excerto, que a BNCC não dialoga, novamente, com o molde social e educacional que a "Era Enem" propõeà comunidade escolar, comprovado pela narrativa dos estudantes do Ensino Médio.

Acompanhando a análise da BNCC, seguimos para as páginas 502, 503 e 504, em que o documento propõe uma tabela de objetivos para o Ensino Médio na área de Linguagens (doravante EMLI), totalizando nove. A tabela descreve cada objetivo e marca os eixos de formação em que cada um deva ser alcançado. São eixos de formação visados pela Base:

a) Pensamento crítico e projeto de vida;

b) Intervenção no mundo natural e social;

c) Letramentos e capacidade de aprender;

d) Solidariedade e sociabilidade.

Com a intenção de realizar uma análise focada, selecionamos os objetivos 04, 06 e 08 que estabelecem uma relação mais direta com o discurso, a argumentação e a produção de textos. Nossa principal motivação nessa etapa da análise está em discutir e verificar como um documento de caráter político- educacional visualiza as práticas discursivo-textuais na esfera escolar do Ensino Médio.

Ainda, buscamos manter um foco de problematização do *discurso das tabelas*, uma constante em nosso *corpus* de análise, em que expectativas, avaliações e proposições valorativas do discurso do outro são mensuradas de maneira categórica, seguindo rigorosamente um conjunto de competências e que funcionam como elementos que destoam e abstraem a materialidade da prática com a linguagem, que se dá de maneira dialógica e não repetível.

Sigamos, assim, para o objetivo 04 (EMLI04), designado como "Usufruir de diversas práticas de linguagem para enriquecer sua própria formação ética, sensível, estética e afetiva". Tal objetivo é visto pela base como relacionado aos eixos de formação "Pensamento crítico e projeto de vida" e "Letramentos e capacidade de aprender", e como não relacionado aos eixos "Intervenção no mundo natural e social" e "solidariedade e sociabilidade".

Percebemos, nestas alocações, o quanto é obscura a percepção de formação pela BNCC. Tomando o objetivo 04 como exemplo, em que seu propósito maior está centrado no uso diversificado das práticas de linguagem com vistas a uma formação ética, sensível, estética e afetiva, notamos que a Base associa tal tópico a práticas de letramento enquanto o desvincula do campo da intervenção social e da sociabilidade.

Isso nos instiga a recuperar aquilo que Kleiman (2007, p. 15) fala sobre os letramentos e sobre sua indiscutível relação com a interação social:

> Os estudos do letramento nos mostram, e isto é muito

> importante para a reflexão curricular, que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes.

A partir dessa elucidação, encaramos a proposta de diferenciação entre letramentos e sociabilidade como um possível equívoco existente no documento. Ainda, a existência de uma perspectiva fechada para os letramentos, compreendidos pela Base de maneira simplista e limitada, reduz sua potencialidade de causar as inúmeras oportunidades de aprendizagem, conforme bem destaca Kleiman (2007).

Ainda, trazemos as palavras de Rojo (2009, p. 99), que também defendea inviabilidade de se enxergar os letramentos de maneira restrita, mas que

> varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Ao pensarmos também nos letramentos em sua interface com a materialidade histórica e social do signo linguístico, nos depararemos com um constante diálogo com a perspectiva bakhtiniana em relação à linguagem. Encontramos maior embasamento nessa afirmação ao nos reportarmos a Di Fanti (2003, p. 99), que esclarece que, em Bakhtin:

> [...] a linguagem deve ser considerada como um fenômeno que se institui na tensão entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções próprias de uma dada esfera de interação verbal. [...] Bakhtiné o precursor de uma *teoria enunciativo-discursiva* que considera a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente. Não há, assim, qualquer movimento de apropriação de signos lingüísticos em um sistema fechado, uma vez que o signo somente existe em circulação (grifos da autora).

Ao revisitarmos rapidamente a perspectiva dos letramentos e sua interface com a concepção de linguagem em Bakhtin, notaremos que as respectivas esferas visam à urgência de se reconhecer a questão social

na interação como componentes de suas práxis. Contrariamente, percebemos quea BNCC distingue o que é letramento e o que é prática social, como se fosse possível haver tal cisão.

Ao pontuar que as práticas de linguagem pertencem ao eixo dos letramentos e não ao de sociabilidade, a BNCC abre uma brecha de problematização que nos permite considerar que as políticas educacionais ainda não romperam com certos cartesianismos acerca da relação indissolúvel entre alinguagem, a esfera escolar e a sociedade. Em outras palavras, notamos que essa cisão entre letramentos e sociabilidade, proposta pelo documento, reflete uma visão conteudista que limita as práticas de letramento à linguagem verbal, oral e escrita.

Ainda, notamos outra incongruência no que diz respeito à alocação do objetivo 04 no eixo do pensamento crítico, porém fora do de intervenção no mundo natural e social. Na lógica proposta pela Base, o uso das diversas práticas de linguagem contribui para o pensamento crítico, mas o documento não enxerga esse mesmo pensamento como aplicabilidade social, o que também é notado como fortemente contraditório à proposta de se conceber a linguagem em perspectiva intervencionista, destacada anteriormente da Base.

Novamente, notamos que as intenções da BNCC com a prática da linguagem na esfera escolar mostram-se nitidamente desatentas à interface social de tal processo. Percebemos, com isso, que o texto da Base deixa transparecer, junto à força discursivo-institucional que carrega, que os próximos passos da escola brasileira começam a se distanciar da ideia de trabalhar a linguagem como um elemento vivo de transformação social.

Adiante, e como proposto, nos movemos para o objetivo 06, em que se estabelece como alvo “interagir de forma ética e respeitosa com o outro, compreendendo que a participação qualificada no debate público se dá medianteargumentação, formulação de propostas e tomadas de decisão com vistas ao interesse comum”. Tal objetivo foi situado nos eixos de

“Pensamento crítico e projeto de vida”, “intervenção no mundo natural e social” e “solidariedade e sociabilidade”, e não alocado em “letramentos e capacidade de aprender”.

O objetivo 06 é, dos destacados, o que se apresenta como mais desafiador às propostas de discussão trazidas neste trabalho. Isso se justifica pela clara identificação, feita pela própria Base, que situa esse tópico na ética dalinguagem pela via da argumentação e do debate.

Reconhecemos, aqui, uma atitude louvável por parte da Base em assumirpara o Ensino Médio a necessidade de se pensar na interação ética pela via da linguagem como um de seus objetivos, apesar de notarmos que, ao mesmo tempo, isso se apresenta como uma forma de contradição ao que o documentovem defendendo até aqui.

No que diz respeito aos eixos em que este objetivo foi encaixado, entretanto, pontuamos, novamente, uma visão fechada e cartesiana. A não identificação da argumentação e da ética como algo situado no eixo dos letramentos nos instiga, mais uma vez, a pensar que a Base parte de uma visão errônea sobre o conceito de letramento, novamente o dissociando de sua práxisem sociedade.

Inclusive, conseguimos comprovar a inviabilidade da proposição da Base ao desvincular o objetivo 06 às práticas de letramento ao recorrermos a Street (1984, p. 1), que nos esclarece que “as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita [...] estão já embutidas em uma ideologia e dela não podem serdesvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas” (tradução nossa).

Conforme nos esclarece Street, é importante que reconheçamos os letramentos em seu acontecimento social e, sobretudo, ideológico. Tal reconhecimento, por consequência, mostra-se importante para realizar o objetivodo debate e da interação ética pela via da linguagem, como propõe a Base. Poroutro lado, desvincular esse objetivo do eixo dos letramentos também nos relevapossíveis intenções institucionais de se afastar a ética

da interação da questão ideológica que a circunda, o que enxergamos como uma grande perda para a dinâmica com a linguagem na esfera escolar.

Adiante, o último objetivo selecionado, que corresponde ao número 08 na tabela proposta pela BNCC, determina seu foco em "compreender o uso de diferentes discursos para valorizar e desvalorizar preferências culturais, saberes, práticas e grupos sociais" e foi alocado nos eixos de formação "pensamento crítico e projeto de vida" e "letramentos e capacidade de aprender", ficando de fora dos eixos "intervenção no mundo natural e social" e solidariedade e sociabilidade".

As demarcações propostas pela BNCC sobre esse objetivo caem novamente nas problematizações trazidas nas discussões dos objetivos 04 e 06. A constante dissociação entre letramentos e intervenção social e sociabilidade faz com que questionemos a própria necessidade de um objetivo que vise trazer a compreensão dos discursos de valorização e desvalorização.

Partindo do pressuposto de que a Base propõe que os estudantes sejam esclarecidos sobre como o discurso pode valorizar e desvalorizar grupos sociais, é, portanto, problemático que esse tipo de trabalho não se perceba dentro do eixo da sociabilidade, por exemplo.

Ainda, essa proposição abre margem a um fazer escolar abstrato. Com a não alocação do objetivo 08 como pertencente a um eixo de intervenção social, a Base se esquiva de certos compromissos com o lugar da escola na sociedade brasileira. A partir dessas escolhas explicitadas na tabela de objetivos para o Ensino Médio, a BNCC mostra uma face que limita o lugar de sujeito responsivo e problematizador que o estudante deveria adquirir pela via da linguagem em sua formação regular.

Notamos, com isso, que esta etapa da Base, em que percebemos claramente uma tentativa de departamentalização da linguagem em eixos e objetivos para o Ensino Médio, caminha para uma perspectiva mais

silenciadora do sujeito estudante. Como exemplo, o eixo de formação "solidariedade e sociabilidade" é o menos marcado nos objetivos – é considerado em apenas 03 objetivos, dos 09 –, o que nos revela um forte indício de uma visão neoliberal e individualista do sujeito e nos permite questionar os reais benefícios que o documento poderá oferecer à área de linguagens na esfera escolar, já que não a pensa em uma perspectiva de interação com a sociedade.

Ao fim desta tabela de objetivos e eixos, a BNCC continua a tecer suas considerações sobre a área de linguagens, dedicando-se, de maneira mais focalizada, às disciplinas que compõem esse grupo. A respeito da Língua Portuguesa no Ensino Médio, a BNCC afirma que:

> Ao componente curricular Língua Portuguesa cabe proporcionar aos/as estudantes experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita. Para tanto, a escola precisa possibilitar o contato com larga variedade de textos, em práticas diversas de uso da língua. Nas modernas sociedades tecnológicas, essa diversidade de textos e práticas se amplia, colocando novos desafios ao/a professor/a. Nesse sentido, os textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, devem também ser considerados nas práticas de letramento (BRASIL, 2016a, p. 505).

Instiga-nos, aqui, notar certas inconstâncias argumentativas na Base. Como percebemos no excerto, é nítido que o documento delimita um eixo que caiba aos letramentos e outro que caiba à sociabilidade e ainda deixa mais claro que não considera esses dois elementos indissociáveis ao incluir um e excluir o

outro para seus objetivos propostos. Mesmo assim, a BNCC afirma o lugar dos letramentos nas práticas sociais, o que nos causa um estranhamento sobre as escolhas que o documento toma de uma linha para a outra.

A seguir, o texto da BNCC continua suas considerações sobre a Língua Portuguesa, dando seu parecer sobre a produção de textos e o trabalho com osgêneros discursivos. Vejamos:

> Esta proposta, portanto, fundamenta-se em concepções já disseminadas em contextos de formação de professores e conhecidasno ambiente escolar, tais como discurso e gêneros textuais/ discursivos. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tomado como gênero textual/discursivo em esferas sociais de uso. Os conhecimentos sobre os textos, sobre a língua e também sobre a norma padrão são mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e oralidade (Ibidem).

Apesar de notarmos um apagamento de certos documentos educacionais, como as OCN (Orientações Curriculares Nacionais) e as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), a Base, neste ponto, cita um compromisso firmado pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) em trabalhar com a produção de textos sobre o olhardos gêneros textuais e discursivos. Sobre os gêneros discursivos, devemos buscar os postulados de Bakhtin (2011, p. 262) que assim os elucidam:

> Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso.* [...] A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medidaque se desenvolve e se complexifica um determinado campo (grifos doautor).

Colocando a perspectiva bakhtiniana dos gêneros frente à proposta da Base, notamos noções não muito coesas partindo do documento oficial. Ao recuperarmos a sentença final do trecho da Base, podemos pontuar que há uma perspectiva de texto como gênero e não como

enunciado concreto, conforme propõe a perspectiva bakhtiniana. Além disso, apesar da declaração de diálogocom os PCN/PCNEM, a Base traz um trato mais cognitivista aos gêneros textuais/discursivos, que se bastam ao conhecimento do texto, da língua e norma padrão, deixando de fora questões de ordem sociológica, que são bases dos gêneros do discurso à luz do Círculo de Bakhtin.

Neste ponto, especificamente, notamos que as vozes institucionais não dialogam entre si em seus acordos e tratados para com a escola brasileira. Issonos revela, então, que tais lacunas podem desorientar a comunidade escolar que se vê sob a pressão de cumprir demandas curriculares e desenvolver um trabalho preparatório pré-Enem, o que nem sempre significa que os assuntos deuma demanda darão conta dos de outra.

A parte final da BNCC correspondente à área de linguagens, especificamente à Língua Portuguesa, intitula-se “A organização do componenteLíngua Portuguesa no Ensino Médio”. De acordo com a Base,

> A organização por campos de atuação corresponde a três importantesdimensões de formação do sujeito do Ensino Médio: uma formação estética, que envolve o contato com o literário; uma formação para o exercício mais direto da cidadania, que envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo, opinar e agir sobre eles; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa (BRASIL, 2016a, p. 506).

Já na parte introdutória dessa seção, notamos a tentativa, que se faz presente no decorrer de todo o documento, de se organizar o componente Língua Portuguesa em dimensões de formação, em que se atribui uma visão individualista e psicologicista. Apesar de conseguirmos enxergar uma tentativa de esclarecimento da disciplina, é importante pontuar que esse caráter organizacional também pode limitar os espaços de ação e interação que o sujeitoestudante poderá ter com a linguagem.

Apesar de não ser o principal objeto de estudo desta pesquisa, a forma como o campo literário é tratado na BNCC nos parece bastante pertinente ao que diz respeito a um exercício mais dialógico com a

literatura. De acordo com a Base, é um dos objetivos para a literatura:

> Formar um leitor mais ativo, menos ingênuo ao percorrer o texto literário. Importa destacar, no entanto, que esse exercício de análise das estratégias textuais e dos recursos linguísticos mobilizados pelos textos não é um fim em si mesmo (BRASIL, 2016a, p. 507).

Interessa-nos aqui destacar, como uma forma também de registrar politicamente nossas expectativas diante das proposições institucionais, que a BNCC visa a uma recepção reflexiva da literatura. Ao mencionar sua perspectivade um "leitor mais ativo, menos ingênuo", o documento cria uma pressuposiçãode um rompimento com a dinâmica escolar bancária (FREIRE, 1967), segundo o qual os estudantes devem recepcionar a literatura e o cânone de maneira passiva e não reflexiva.

Importa-nos, portanto, atentar ao fato de que a BNCC cria, com isso, uma proposta de estímulo ao entendimento do texto e do autor literário, em diálogo com os contextos históricos e sociais, o que, em nossa análise, nos parece favorável à construção de uma escola dialógica.

Encontramos, entretanto, um ponto inconsistente no que diz respeito à dimensão literária e sua interface com a produção de textos no Ensino Médio. Vejamos:

> A leitura é, portanto, eixo central nas práticas com o literário no Ensino Médio. Embora a escrita literária também esteja presente, não se tem como objetivo uma formação para a escrita literária. Acredita-se que a experimentação de recursos linguísticos variados, a busca de um textosurpreendente auxilia o/a estudante a trazer, para a escrita, marcas de autoria. *O contato com a linguagem inovadora da literatura e a práticade uma escrita que envolve recursos literários podem levar o jovem a um trabalho cuidadoso com cada um dos elementos constitutivos do gênero textual a ser desenvolvido*. Sendo assim, tal prática acaba favorecendo o/a estudante na escrita dos mais diferentes gêneros textuais, não apenas os da esfera literária (BRASIL, 2016a, p. 508-509.Grifo nosso).

Neste ponto, percebemos algo que impacta diretamente as discussões que temos realizado acerca da produção de textos no contexto da "Era Enem". De acordo com a BNCC, a contribuição da literatura para a produção de textos está atrelada à possibilidade de ampliação da prática da escrita por meio dos recursos literários. Em outras palavras, o

documento afirma que, embora não vislumbre que seus estudantes aperfeiçoem a escrita literária – o que já dá margem a um leque de problematizações –, a literatura deve ser um suporte à produção de textos em outros gêneros.

Contudo, ao posicionarmos a Base no contexto em que o Ensino Médio brasileiro vive, percebemos que os mecanismos vigentes de avaliação textual, representados pelos parâmetros da prova de redação do Enem, por exemplo, não mostram uma estrutura muito receptiva à produção de textos que fogem do padrão dissertativo-argumentativo e, consequentemente, não literário.

Esse afunilamento no requerimento da produção de texto para o Enem –tendo o gênero redação dissertativo-argumentativa como o único requerido desde sua primeira edição –, certamente, rompe com as expectativas da BNCC. A perspectiva do documento acerca do lugar legítimo da literatura para a produção de texto em diversos gêneros dialogaria de maneira mais eficaz com a esfera escolar antes da "Era Enem", em que os vestibulares variavam suas requisições de produção textual e davam espaço aos gêneros discursivos e literários (cf. vestUfes 2012 e anos anteriores, ver também VIDON (2012)).

Colocando essa proposição da Base na esfera escolar da "Era Enem", percebemos que a gestão escolar pouco ou nada poderá fazer a respeito de se inserir a escrita literária como um elemento colaborativo da escrita considerada não literária, já que há uma condução, movida pelo próprio Estado-Avaliador brasileiro contemporâneo, de se seguir o logicismo e a impessoalidade da redação nos moldes do Enem, como melhor exploraremos no próximo capítulo desta obra.

Adiante, a Base realiza suas considerações sobre a segunda dimensão do componente Língua Portuguesa: o campo político-cidadão. A respeito desse campo, o documento delimita que os objetivos

> [...] comprometem-se com o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e oralidade de gêneros jornalísticos, publicitários

> e das esferas jurídica e reivindicatória, como: notícias, reportagens, entrevistas, propagandas, artigos de opinião, editoriais, ensaios, textos legais (por exemplo, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Juventude, a Constituição Federal) etc. Trata-se de garantir ao/a estudante do Ensino Médio a condição de se inteirar dos fatos do mundo, de formar opinião sobre eles e de se envolver no debate público de temas relevantes que impactam a cidadania e o exercício de direitos (BRASIL, 2016a, p. 509).

É interessante, aqui, notar um ponto extremamente frágil do documento no que diz respeito ao lugar de cidadão do estudante através do texto. De acordo com a BNCC, deve-se estimular a variedade de gêneros e textos, incluindo os da lei, na perspectiva de uma formação política e cidadã do corpo discente. A problemática, mais uma vez envolvida com o tom não realístico da Base, encontra-se no fato de que o documento oficial, que carrega a voz do governo vigente, quer estimular o lugar de cidadão do estudante pela via da leitura e da produção de textos sendo que o mesmo governo tem, constantemente, atacado e silenciado a cidadania discente com a imposição de medidas que prejudicam uma formação cidadã e política consistente. Como exemplo, podemos citar a reforma do Ensino Médio, em que a própria BNCC está inserida, que retira a obrigatoriedade de disciplinas como filosofia e sociologia que são essenciais para que se alcance uma dimensão política e cidadã ampla, vislumbrada pelo próprio governo, ou também o projeto "Escola sem Partido", proposto pelo senador capixaba Magno Malta.

Por fim, o documento é bem sucinto ao mencionar o terceiro campo de atuação do Ensino Médio no componente Língua Portuguesa: o investigativo. O documento define alguns comprometimentos para com essa área, tais como:

> [...] o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e oralidade de gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, como: artigos de divulgação científica (tanto aqueles dirigidos a um público não especializado como aqueles publicados em revistas voltadas para o tema), resenhas, artigos acadêmicos, resumos, relatórios de trabalhos, projetos de pesquisa, seminários etc. Trata-se de garantir ao/à estudante o acesso aos conhecimentos produzidos por campos diversos das ciências, conhecimentos que estão em constante transformação, possibilitando-lhe desenvolver capacidades de investigação, de produção e de divulgação de conhecimentos. Tomada como um

> instrumento pedagógico dos mais relevantes no Ensino Médio, a prática da pesquisa deve mobilizar essas capacidades. (BRASIL, 2016a, p. 510-511).

Notamos neste trecho certa superficialidade ao tratar do assunto, o que parece deixar transparecer, também, uma falta de compromisso com o entendimento de língua como componente científico real, apesar de o próprio documento declarar que a pesquisa é um instrumento pedagógico relevante.

Ainda, destacamos que não há uma definição satisfatória do que é de fato ciência para a Base e de que forma o componente Língua Portuguesa dialogaria com esse campo. O que nos parece, de fato, transparecer nesse tópico é o reforço de uma visão tecnicista a respeito da linguagem no fazer científico, enxergando-a como ferramenta de produção de textos científicos.

2.2. Algumas considerações sobre a BNCC

Findamos, aqui, nossa análise dos pontos da BNCC que tocam a área delinguagens e o componente Língua Portuguesa. Buscamos, no decorrer desse processo, dialogar não apenas com o documento em si, mas com os entornos sociais e históricos, na tentativa constante de se pensar e problematizar a aplicação dessas proposições na escola brasileira.

De maneira sucinta, já que mencionamos essas questões no decorrer doestudo, podemos elencar algumas pontuações que marcam o discurso da BNCCe que devem ser dignas de nossa atenção. Dentre elas:

a) A fragilidade entre a proposição e a realidade: como foi percebido, trouxemos à tona diversos pontos frágeis da BNCC no que diz respeito asua consciência à realidade do Ensino Médio brasileiro, em especial no contexto da “Era Enem”. A Base peca ao desconsiderar o Enem como um contexto real desta esfera, demonstrando falta de atenção à necessidade de preparação da escola para essa etapa, comprometendo a inclusão de grupos

socioeconomicamente desfavorecidos no Ensino Superior.

b) O descompromisso com a preparação pré-vestibular: como apresentado no item (a) e afirmado pelo próprio documento, o desinteresse em fazer da esfera escolar regular um lugar que possa também proporcionar ao corpo discente mais chances de dar continuidade a sua formação na esfera universitária, por meio de sua preparação para seleções como o Enem, corrobora para o distanciamento entre a escola pública e a universidade. Com essa proposta da Base, é possível que voltemos a enxergar o espaço universitário como um local de privilégio àqueles que podem contar com uma preparação extraescolar para alcançá-lo, recursoeste que ainda não é uma garantia para toda comunidade da escola brasileira.

c) As inconsistências ao se relacionar com a linguagem: o documento mostra-se extremamente problemático ao tratar da linguagem na esfera escolar. A respeito desta, percebemos que a própria construção da área de linguagens, nos moldes da Base, colabora para com a superficialidade do tratamento do assunto, incluindo inconsistências teóricas sobre a áreade letramentos, conforme pontuamos em linhas anteriores.

Em suma, as leituras e análises realizadas buscaram contribuir, mesmo que minimamente, com reflexões sobre o que virá a ser o documento unificado que regerá os currículos das escolas de todo o território nacional. Como professores, linguistas e interessados pela ciência da linguagem, é nosso devermanter nossos olhares atentos às construções políticas e ideológicas expressadas na e pela linguagem de modo que possamos trazer esclarecimentos e novas perspectivas que permitam que a sociedade seja incomodada e tome parte desse processo, como principal núcleo que é afetadopelas vozes institucionais.

Com isso, finalizamos a primeira parte desta obra, focada no debate acerca da interface das políticas linguísticas na subjetividade, bem como

uma análise prática da proposição de políticas como as da BNCC. A seguir, dedicaremos nossa atenção ao debate da subjetividade sob o viés da autoria pormeio de uma retomada teórica das perspectivas defendidas por Bakhtin (2011 [1979]), Barthes (1984) e Foucault (2006) a respeito do tema. Seguidamente, usaremos dessas perspectivas para a identificação do perfil das redações nota 1000 do Enem, bem como a subjetividade e a autoria valorizadas pelo exame.

CAPÍTULO 3: SUBJETIVIDADE, AUTORIA E IDENTIDADE: PERSPECTIVASEM TORNO DO PROCESSO DA ENUNCIAÇÃO

Neste capítulo, buscaremos trazer as perspectivas teórico-filosóficas de Bakhtin e do Círculo, de Rolland Barthes e de Michel Foucault a respeito do conceito de autoria, em interface com a questão da subjetividade discursiva quecada um desenvolve.

Na tentativa de estabelecer tal diálogo, as próximas seções buscarão esclarecer e pontuar a perspectiva de cada teórico a respeito da autoria e da subjetividade, na intenção constante de posicioná-las na contemporaneidade, afim de refletir sobre suas evidentes contribuições.

Posteriormente, dedicaremos uma seção a aproximar os referidos conceitos com a questão da identidade, que foi percebida, no decorrer desta pesquisa, como uma problemática latente quando direcionamos nossos olharesà autoria e à subjetividade. Para tal, as considerações de Stuart Hall sobre a identidade serão o norte para realizarmos essas conexões.

Por fim, nos direcionaremos à análise das redações nota 1000 do Enem com a proposta de investigar a composição do autor e do texto idealizados peloEstado brasileiro. A principal tentativa deste capítulo é de dar espaço e reconhecer a importância de cada referencial para conseguirmos dar conta dasproblemáticas que a autoria e a subjetividade têm enfrentado no contexto político-pedagógico contemporâneo da produção de textos no Brasil.

3.1. A compreensão bakhtiniana sobre subjetividade e autoria: interfaces dialógicas

Nas próximas linhas, encontraremos algumas reflexões sobre a perspectiva da autoria em Bakhtin e autores do Círculo. Não só

recuperaremos, com isso, as palavras do próprio Bakhtin, mas também as vozes de outros pesquisadores que também se dedicaram e se dedicam a lê-lo e a dialogar com suas propostas.

Falar de autoria, em Bakhtin, pode nos colocar dentro de uma gama de discussões. É possível que nos reportemos às polêmicas envolvendo a autoria de algumas obras produzidas pelo chamado Círculo de Bakhtin – como é o caso, por exemplo, de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que possui extensas discussões sobre a autoria de Bakhtin ou Voloshinov na obra –, ou também sobre autoria enquanto um conceito, oriundo da interface com a literatura – por conta, principalmente, de discussões em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2005) e no ensaio "O autor e a personagem", publicado em *Estética da criação verbal* (2011 [1979]).

> O tema do autor e da autoria está presente, em maior ou menor grau, em quase todos os escritos conhecidos de Bakhtin. Trata-se de um tema que envolve uma extensa elaboração de natureza filosófica (já que, desde cedo, Bakhtin esteve empenhado em construir uma estética geral) e que conheceu diferentes desdobramentos a cada novo retorno a ele (FARACO, 2005, p. 37).

Fizemos essa rápida retomada de alguns pontos que tocam as possibilidades de se discutir a autoria em Bakhtin como uma forma de salientar que, apesar das já constantes contribuições e leituras sobre essa questão, haverá sempre algo ainda a ser dialogado.

Partindo deste constante *devir* em torno do assunto e tendo como intenção também constatar a possibilidade de se pensar a subjetividade e a autoria na contemporaneidade, traremos, nas próximas linhas, perspectivas bakhtinianas que se direcionam ao sujeito e ao processo de autoria, buscando constatar a rede de alcances e possibilidades do conceito literário para os estudos linguísticos.

Como dito anteriormente, no ensaio "O autor e a personagem", Bakhtin dedica grande reflexão à questão do autor. Bakhtin (2011) defende a impossibilidade de que o autor, principalmente o da obra

literária, tenha controleabsoluto sobre sua personagem no plano estético:

> O autor não encontra de imediato para a personagem uma visão não aleatória, sua resposta não se torna imediatamente produtiva e de principio, e do tratamento axiológico único desenvolve-se o todo da personagem: esta exibirá muitos trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados em função das respostas volitivo-emocionaise dos caprichos de alma do autor [...] (BAKHTIN, 2011, p. 4).

Tal questão nos instiga a pensar que, apesar de certa soberania do autorem seu ato criativo sobre a personagem, esta, como fruto de um processo dialógico, poderá comportar uma não exatidão do plano estético que transbordapara o ético.

Ainda nos é elucidado que, apesar de a autoria ser um conceito problematizado por Bakhtin, não é negado que todas as ressignificações em torno da obra surjam do enunciado de partida, legitimamente pertencente a um autor que enuncia.

Mesmo diante da possibilidade da criação *emotivo-volitiva* do autor em sua obra, Bakhtin nos chama atenção para que não confundamos o *autor- criador*, aquele que é elemento da obra, com o *autor-pessoa*, aquele que está navida real.

O *autor-criador*, na perspectiva bakhtiniana, é aquele que dá forma à consciência de seu personagem em sua obra. Este autor é um objeto estético, sendo aquele que constrói a personagem. Em outras palavras, o *autor-criador* é uma consciência outra que forma, conclui e dá acabamento à imagem estética da personagem. É de responsabilidade do *autor-criador* delimitar aquilo que é acessível na personagem (sua superfície estética) e estará disponível para o contato com o Outro.

Sobre essa capacidade de uma consciência sobre a consciência da personagem, Bakhtin desenvolveu o conceito de *exotopia*, isto é, “o fato de umaconsciência estar fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo acabado, o que ela não pode fazer consigo mesma” (TEZZA, 2003, p. 282). Dentro dessa visão, não conseguimos obter uma perspectiva total sobre nossa obra, recorrendo à interação com o Outro

para alcançarmos maior completude de nossa própria subjetividade de maneira dinâmica e constante dentro daquiloque enunciamos. Não há, aqui, uma pretensão ao autoritarismo do Outro sobre o Eu, mas a impossibilidade de sermos o Eu sozinho, sem a interação social e histórica com o Outro.

Cabendo ao *autor-criador* finalizar o acabamento estético da personagem,a quem caberiam as possibilidades de significação desta? Ao Outro, em seu papel de destinatário (não passivo) da obra e que a recebe e a faz acontecer pormeio da interação. "Embora pelo princípio da *exotopia*, o *autor-criador* tenha uma visão global de sua personagem, é a compreensão que participa no acabamento do acontecimento da personagem" (CAVALHEIRO, 2008, p. 74. Grifos da autora). A compreensão daquilo que é criado cabe ao destinatário das enunciações e que, responsivamente, dá novos significados ao que é criado e ocompleta de maneira autêntica e dialógica.

Essa proposição de Cavalheiro nos motiva a pensar que, apesar de o conceito de autoria, aqui explorado, transitar no campo da literatura, é possível que o enxerguemos também na esfera não literária (como é o caso das redações do Enem, que compõem o *corpus* de interesse desta pesquisa). Como exemplo,podemos tomar enunciados que são elaborados nas mais variadas esferas discursivas e que são, por meio da interação, cercados de novas significações através da responsividade ocasionada pela interação de sujeitos que participamdesse processo, como autores em potencial de seu constante inacabamento.

Sendo assim, o próprio *autor-criador* pode transitar de seu objeto estéticoe passar a ser o Outro, que recepciona a obra e a personagem, dando seu acabamento legítimo a elas. Com isso, percebe-se que o *autor-criador* bakhtiniano não é cartesiano e que o próprio conceito de *exotopia* é passível deproblematização.

> O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas – que com ele participam do

> acontecimento ético aberto e singular de sua existência –, apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto (BAKHTIN, 2011, p. 13).

Cabe aqui, também, ressaltar a proposta de uma perspectiva ambivalente em torno da autoria à qual nos convida Bakhtin. É possível que percebamos uma possibilidade de valores em torno da ética autoral que se refletem no enunciado, literário ou não, regem sua dinâmica e refletem sua vida. Viver, dentro da perspectiva da autoria em Bakhtin, é um ato que se realiza de maneira eticamente aberta, singular e irrepetível, o que possibilita que se emerja uma gama de valores próprios da subjetividade de cada um que se dispõe a participar responsivamente desse processo.

Percebemos, então, que a autoria, em Bakhtin, está intimamente ligada à subjetividade, sendo esta sua precedente. É pela subjetividade que se realiza a polifonia de discursos alimentados pela interação histórica e social. É por essa via que o autor se constitui em relação ao Outro e a si mesmo, tendo, portanto, a capacidade de criar e dialogar com a criação e a impossibilidade de tê-la criado "sozinho".

Vale, também, ressaltar que os postulados de Bakhtin sobre a subjetividade pautam-se no materialismo histórico e sociológico. Em outras palavras, entende-se o sujeito como aquele que vivencia valores e contextos discursivos de maneira real, sendo sua atividade ética e estética um reflexo dessa vivência. Tal perspectiva se afasta, portanto, de noções abstratas, psicológicas e psicanalíticas do sujeito, já que o mesmo, na visão bakhtiniana, é constituído de suas práticas e interações por meio de circunstâncias reais de enunciação.

Essa não abstração da subjetividade e do processo de autoria, defendida por Bakhtin, também nos leva à atenção acerca do limite estético do enunciado, que também é real e concreto. Haverá, neste plano, um conjunto de construções relativamente estáveis que fecham, mesmo que não completamente, o enunciado, proporcionando ao leitor o todo estético do texto e da personagem. Este todo estético, portanto, torna-se

uma arena de interação na qual os sujeitostomam suas vozes de autores e enchem o enunciado de possibilidades discursivas.

Podemos afirmar que essas possibilidades são ocasionadas pelo encontro das contribuições do *autor-criador* sobre a personagem com o Outro. Assim, a personagem se completa de fato no momento da interação de outros sujeitos com a obra do *autor-criador* que farão, consequentemente, que sua existência e significação sejam permeadas por outros "autores" e ganhem novos rumos pela via da enunciação, nunca estanques.

Outra pontuação em torno do *autor-criador* é a de que este, enquanto responsável pelo acabamento estético de sua personagem, não tem a obrigatoriedade de ter a mesma constituição subjetiva e ideológica do *autor- pessoa*, isto é, o indivíduo que se pôs a produzir a obra. Faraco (2005, p. 39) nosesclarece que

> [...][o] autor-criador é ao mesmo tempo uma posição refratada e refratante: refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida.

Assim, o ato de se assumir *autor-criador* acontece por meio de escolhas subjetivas do indivíduo que transparecem a imagem de *princípio representador puro* (BAKHTIN, 2011) e que, de certa forma, garantem seu *status* de enunciadorde partida do qual o Outro irá ao encontro para dar completude ao personagemem um movimento dialógico com o que já está feito/dito.

É possível pontuar que o *autor-pessoa* é dono de uma primeira voz (que abarca sua subjetividade e a polifonia de discursos que a cercam) e que o *autor-criador* origina-se de uma segunda voz, que é social e que não precisa ter nenhuma relação valorativa com a primeira.

É dentro desta possibilidade polifônica de vozes que circulam o autor que Bakhtin fortalece seu conceito de *plurilinguismo* dentro do processo autoral.

> [...] todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem- se umas às outras e se corresponder dialogicamente. Como tais, elas se encontram e coexistem na consciência das pessoas, e antes de tudo na consciência criadora do romancista. (BAKHTIN, 1990, p. 98-99)

Assim, é neste *plurilinguismo* que o discurso do Eu se encontra com os Outros e se transbordam em acontecimentos estéticos na obra literária, na personagem, no texto científico, na vida etc. A autoria bakhtiniana, como mediação deste *plurilinguismo* na criação estética, pode ser vista de maneira relativa e, ao mesmo tempo, autêntica. É relativa, pois coloca em xeque certas perspectivas cartesianas em torno daquele que cria; e é autêntica porque enxerga o processo de produzir enunciados como resultado de tensões discursivas dos sujeitos que dialogam social e historicamente.

Cabe, ainda, para essa discussão, dialogar com o conceito de enunciaçãoe sua interface com a autoria. Para tal, somos convidados a recuperar as palavras de Gary Saul Morson e Caryl Emerson na obra *Mikhail Bakhtin:* Creationof a Prosaics (2001 [1990]), especialmente no capítulo 4, destinado ao debate da metalinguística da autoria na perspectiva bakhtiniana.

O enunciado bakhtiniano, apesar de estar claramente atrelado à linguagem, se estabelece dentro de um rompimento com a dicotomia estabelecida por Saussure.

> Uma das muitas objeções de Bakhtin à divisão saussureana da linguagem em *langue* (o sistema) e *parole* (o ato discursivo individual) é que este modelo leva a uma ideia errônea do enunciado. Particularmente, isso endossa uma visão tradicional que o enunciado é uma *instanciação* do sistema linguístico, o que implica que enunciados são acumulações mecânicas compostas de unidades da língua (palavras, sentenças, etc.) (MORSON; EMERSON, 2001, p. 125,tradução nossa).

Dessa forma, entendemos que o enunciado em Bakhtin, apesar de constituído linguisticamente, não está estruturalmente atrelado a um sistema de língua. Por mais paradoxal que possa nos parecer essa

afirmativa, é nesta "falta de compromisso" ao purismo linguístico binarista que o enunciado se afirma, o que nos possibilita entendê-lo como comprometido, principalmente, com a vida e com as relações humanas.

O enunciado, assim, é o dizer que parte do linguístico para alcançar as esferas de comunicação, sempre atrelado à vida, que é dialógica e não sistematizável.

Bakhtin nos convida, portanto, à compreensão do fazer linguístico de maneira viva, isto é, em viver linguisticamente em constante resposta ao Outro e às questões próprias da vida. Em outras palavras,

> [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A percepção bakhtiniana sobre o enunciado nos mostra que este é, ao mesmo tempo, concreto e dissociado de um sistema. A concretude se dá por conta de sua ligação intrínseca com as práticas sociais, que se dão no dinamismo intersubjetivo da comunicação. Todavia, lidando com o fato de que essas práticas sociais nunca serão iguais, já que estes sujeitos estão, constantemente, partindo de lugares históricos e sociais diferentes para emitir seus dizeres, torna-se, portanto, inviável pensar o enunciado como algo passívelde repetição ou estrutura.

Partindo das considerações de Morson e Emerson (2001), é possível concluir que Bakhtin objetivava em seus estudos afirmar que mesmo que constituídos e apresentados dentro de palavras ou sentenças, que possuem, pela lógica dicionarista, certa finidade de definições, os enunciados não nos permitem exaurir suas possibilidades de elucidação. Em outras palavras, o enunciado sempre poderá significar algo além, fazendo com que os estudos saussureanos o considerem como pertencente ao extralinguístico.

Ao concebermos a compreensão do discurso como algo ligado à interação social, entenderemos que o enunciado se realiza como uma constante respostaao que foi dito.

> A busca do entendimento daquilo que Bakhtin e seu Círculo postularam em torno da linguagem deve começar com a compreensão de que estes pensamentos não podem ser vistos apenas como um todo teórico, acabado e aspirante à verdade (científica) (VIDON; BRAMBILA, 2016, p. 49).

Mesmo que partamos da afirmativa de que o enunciado não está para osistema, mas para a interação humana, podemos, todavia, notar que há um processo – irrepetível e autêntico – pelo qual esses enunciados passam em suaformação: a enunciação.

Para Bakhtin/Volochínov, a enunciação

> [...] por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (2014, p. 126. Grifo do autor).

Podemos entender que a enunciação bakhtiniana é descrita como essa fração da corrente de comunicação, pois ela se manifesta dentro de umadinâmica interativa maior, que é o diálogo. Dessa forma, a interação verbal dos sujeitos nas mais diversas esferas de comunicação acontece na tensão dialógicade seus enunciados, criando um constante impulso por uma resposta. Estamos,constantemente, respondendo a enunciados que nos são lançados, direta ou indiretamente, pelas vozes que o Outro carrega das esferas sociais e discursivasdas quais participa.

Esse movimento responsivo do Eu ao Outro, proposto no dialogismo bakhtiniano, não acontece de maneira passiva ou linear. Os postulados do Círculo de Bakhtin em relação ao diálogo se firmam dentro da proposta de não concebê-lo na superficialidade do termo. Enquanto há certo senso comum acerca da ideia de diálogo como algo próximo da concordância e da passividade das relações sociais, os diálogos bakhtinianos

> [...] não apontam apenas na direção de consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa" (FARACO, 2009, p. 68).

Se temos a percepção do diálogo bakhtiniano como algo próprio da tensão de discursos, entenderemos, consequentemente, que a dinâmica dessediálogo só acontece diante do reconhecimento da legitimidade do Outro que *existe* em relação ao Eu, social e historicamente, e é validado no intercruzamentode discursos.

É nesse raciocínio que conseguimos pontuar a interface do dialogismo com a questão da autoria. O diálogo é algo constitutivo da interação dos sujeitosque são motivados, constantemente, a enunciar e a responder a vozes dos Outros que os atravessam nessa interação. O processo de autoria, então, surge da ação do sujeito que se põe a responder as vozes que o atravessam, por meioda proposição de um Eu estético – o *autor-criador*, na arquitetônica bakhtiniana – que se incumbe da responsabilidade de fazer essas vozes acontecerem na obra.

Entretanto, tal processo não encontra sua finidade na completude da obraliterária ou do texto, já que os mesmos são de natureza dialógica e continuam seu movimento quando entram em contato com a discursividade do Outro que os recepciona, nunca passivamente. Este Outro, como já afirmado por Clark e Houlquist (1998), é um destinatário ativo, um ser que não se limita à compreensão passiva diante do locutor. Dessa forma, nem a obra nem a autoria, dentro da perspectiva bakhtiniana, são estanques. Haverá sempre alguém que terá certa *autoria autorizada* a recepcionar essa obra e transformá-la por meio de sua enunciação, tendo algo a mais a dizer sobre a mesma.

A partir dessas considerações, o autor em Bakhtin pode ser compreendidopara os estudos da linguagem como aquele que não parte de uma gênese adônica, mas que se constitui a partir de suas relações com outros sujeitos queo enriquecem, que o constituem axiologicamente pela via de um diálogo que é tenso, inconcluso e contínuo.

Ao posicionarmos essa autoria dentro do campo textual discursivo poderemos, consequentemente, entendê-la como a incapacidade de o sujeito secolocar como autoridade única de seu texto, mas que consegue fazer escolhas, que são próprias de sua subjetividade, constituída de vivências materiais e concretas, para posicionar as vozes de seu discurso na tentativa de colocá-las em tensão de maneira única e autêntica.

Assim, o texto de um autor, na perspectiva bakhtiniana, enquanto enunciado concreto (BAKHTIN 2011 [1979]), não é enxergado como aquele emque há um Eu que prevalece. Esse texto/enunciado é aquele em que o sujeito autor recupera e dialoga com vozes discursivas diversas e realiza esse processode maneira única, irrepetível.

Esse autor, por sua vez, seguindo os preceitos do pensamento bakhtiniano, é vivo. Mesmo que retomemos a concepção de *autor-criador* como uma criação estética do *autor-pessoa,* reconheceremos que essa formulação só acontece por meio de um processo dialógico e de entercruzamento de vozes. Logo, até o *autor-criador* é dialógico, assim como a vida. Considera-se, portanto,que a vida antecede todo o processo autoral, não havendo rompimentos.

Concluímos, assim, esta seção, em que dedicamos atenção às questões que estão atreladas ao autor e à autoria na perspectiva bakhtiniana, considerando que o conceito de autoria se mostra como um fenômeno próprio da linguagem, quando encarada de maneira dialógica, mas também como um instrumento para a quebra de paradigmas relacionados ao lugar do sujeito em sua produção textual.

Por meio do entendimento do processo de autoria como algo próprio da enunciação do sujeito, que é única e autêntica, é possível problematizar certas construções ilusórias que se fazem sobre a subjetividade e a produção textual, especificamente as que acontecem dentro de circunstâncias avaliativas, como aredação do Enem, que esta obra se propõe a analisar a fundo nos próximos capítulos.

Ao percebermos a impossibilidade de conceber um autor desprovido de sua subjetividade, consideraremos problemática também a existência de parâmetros que avaliem a autoria, principalmente no campo textual-discursivo. Nesse prisma, notamos que a imposição de autoria/subjetividade específicas emnada se aproxima de uma tentativa bem intencionada de potencializar o processo enunciativo-textual, mas, sim, atua de modo a *dessubjetivar* (VIDON, 2013) aquele que escreve para inseri-lo ou exclui-lo de grupos e esferas sociais.

Nas próximas linhas, buscaremos dialogar a perspectiva bakhtiniana de autoria com as defendidas por Barthes e Foucault. Com isso, será possível determinar alguns pontos comuns que muito nos facilitarão na condução das discussões adiante.

3.2. O autor barthesiano e foucaultiano: morte e função no processo enunciativo

Para esta seção, estabeleceremos diálogos com as perspectivas de autor defendidas por Roland Barthes (1984) e Michel Foucault (2006). Não há, aqui, uma pretensão de diminuir a amplitude e complexidade do conceito a partir de cada teórico ao debatê-los de maneira concomitante, mas de posicionar essas perspectivas em relação à de Bakhtin, de modo a perceber aproximações e afastamentos.

Ao falarmos do autor barthesiano devemos recuperar suas considerações no texto "A morte do autor", presente na obra *O rumor da língua* (1984). No texto, Barthes inicia suas discussões citando a novela *Sarrasine*, de Honoré de Balzac, especificamente sobre uma frase da obra que dizia respeito a um homem castrado disfarçado de mulher. A partir do excerto, Barthes questiona quem, de fato, havia proferido aquelas palavras: o herói, o autor, Balzac, a sabedoria universal ou a psicologia romântica (BARTHES, 1984)?

Barthes lança essa problemática para questionar a real voz de que parte tal afirmativa. É possível notarmos um incômodo evidente sobre a legitimação de um autor uno e da busca de um ponto de origem certeiro do texto. É nessa impossibilidade de encontro do autor, devido à mobilidade do signo e das diversas possibilidades de significação que este ganha no contato com o Outro, que temos a proposição barthesiana de uma *morte* para este autor.

> Sem dúvida sempre foi assim: desde que um fato é contado, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, isto é, finalmente, fora de qualquer função que não seja o exercício do símbolo, produz- se esse desligamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escritura começa (BARTHES, 1984, p. 66).

Ao posicionarmos a noção de morte dentro de uma perspectiva atrelada ao senso comum, podemos significá-la como o fim, isto é, como o oposto da vida e de todas as questões funcionais que a mesma carrega.

Entretanto, é possível, também, pensarmos na morte como um começo: é no fim da vida de uma pessoaque os demais terão algo a dizer sobre ela, fazendo com que sua história continue dentro de diversos dizeres e formas de verdade.

A morte a que Barthes se refere tem a ver com a impossibilidade deste autor, de carne e osso, dar conta de todas as vozes que emanam da obra e que, por sua vez, serão ressignificadas de diferentes formas pelos sujeitos que a lerem e a confrontarem, como fez Barthes à novela de Balzac.

A existência do autor como um responsável pelo texto escrito é uma configuração social moderna (BARTHES, 1984). Barthes nos mostra que o apontamento de um autor está ligado a um compromisso positivista, e que se desdobra no capitalismo, na intenção de dar prestígio, social e/ou capital, a essesujeito.

> O autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida por nossasociedade na medida em que, ao sair da Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio do indivíduo ou, como se diz mais nobremente, da "pessoa humana". Então é lógico que, em matéria de literatura, seja o positivismo, resumo e ponto de chegada da ideologia capitalista, que tenha concedido a maior importância à "pessoa" do autor (BARTHES, 1984, p. 67).

Desta forma, a busca pela morte, proposta por Barthes, mostra-se como uma possibilidade de enxergarmos aquilo que está para além das fronteiras da pessoa do autor. Matar o autor, no sentido filosófico do termo, é apreciá-lo constituído na e pela linguagem, que nunca emana um dizer único.

Percebemos, com isso, uma clara aproximação de concepções entre Barthes e Bakhtin neste ponto. Assim como Bakhtin, Barthes firma sua perspectiva em um autor que não deve ser limitado pelas fronteiras da pessoa escrevente, que é carnalmente unificada, mas que precisa ser observado por umprisma constitutivamente dialógico de existência.

Entretanto, notamos também pontos divergentes do autor em Barthes, aoo relacionarmos com os postulados de Bakhtin, quando nos

reportarmos ao seu posicionamento sobre a relação entre o autor e a linguagem. De acordo com Barthes (1984, p. 67), "é a linguagem que fala, não o autor".

Há, aqui, uma aproximação maior dos postulados pautados no assujeitamento, isto é, no sujeito que é esfacelado pela linguagem, que nos remetem diretamente à Análise do Discurso de linha francesa e aos postulados de Althusser (1983), que nos indicarão que esse esfacelamento sob o aparelho ideológico do Estado. Em Bakhtin, todavia, perceberemos, em seu prisma materialista histórico-dialético, uma constante negação à abstração do sujeito, que é concreto e que dialoga social e historicamente em esferas de interação igualmente reais.

Notamos, então, que nessa perspectiva a linguagem *performa* acima do autor. Assim, a existência de um autor não dá conta do caráter múltiplo que a linguagem pode assumir. Sendo assim, a inexistência ou o "descredenciamento"do autor permitiria que a linguagem, expressada em enunciados dialógicos, fosse melhor compreendida.

Gagliardi (2012) traz uma análise interessante sobre as intenções que Barthes tinha em suas declarações sobre o autor e, respectivamente, sua morte.

> O alvo de Barthes aparece, portanto, velado. Talvez ele não seja o autor, talvez essa seja a imagem que metaforiza uma outra noção, de origem romântica e relacionada ao autor: a de literatura como confissão, como expressão de um eu. Ela não está, evidentemente, desvinculada do autor, mas tem a especificidade de conferir a ele o poder de explicar o texto, de tratá-lo como o esteio do sentido de tudo o que escreve, reduzindo a escrita a um meio diáfano e transparente de registrar um conteúdo pré-formado. (GAGLIARDI, 2012, p. 37-38).

Percebemos, dentro dessa possibilidade de entendimento, que a declaração de morte ao autor, dada por Barthes, compromete-se com o texto que este autor escreve. Notamos, assim, uma preocupação com que a superestimação de um autor leve à reificação do texto, fazendo com que não nosatentemos ao caráter vivo do signo. Em acordo a essa perspectiva, Cavalheiro (2008, p. 71) afirma que "com o afastamento do autor, não há

ninguém a quem possa atribuir uma identidade, ou seja, tudo o que poderia estabelecer-se, a partir da nomeação do autor, dissemina-se, entra em contato com outros textos, outras vozes".

Encontramos, neste ponto, uma interseção entre Barthes e Bakhtin a respeito do caráter vivo da palavra. Percebemos que ambos os pensadores não concebem a palavra enclausurada em um sujeito que detenha poder sobre sua totalidade. Contrariamente, notamos o signo envolvido por relações enunciativas e dialógicas que não permitem seu esgotamento.

Claramente, percebemos que a crítica principal que Barthes tem ao autor é em relação a seu caráter metodológico. "Sua insatisfação é com os procedimentos críticos de seu tempo, responsáveis por desviar a atenção destinada ao texto literário para aquele que o produziu" (GAGLIARDI, 2012, p. 38).

Ao lidarmos com o texto escrito, alvo dessa pesquisa, podemos, também, recuperar aquilo que Barthes postula sobre a escritura, que dialoga com questões relacionadas à enunciação do autor. Ao referir-se à constituição do texto, Barthes pontua que

> [...] um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a "mensagem" do Autor- Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura [...] (BARTHES, 1984, p. 69-70).

Em sua afirmação, Barthes elucida a possibilidade de um encontro polifônico na esfera textual. Tal característica pressupõe, por sua vez, a morte do autor, já comentada anteriormente.

Novamente, encontramos mais um ponto de interseção das concepções de Barthes e Bakhtin sobre a autoria. A heteroglossia do texto e sua polifonia que se dá na presença de múltiplas vozes que constituem o enunciado do autor também são próprias da visão bakhtiniana sobre a linguagem. Entretanto, encontraremos um distanciamento acerca da

proposição de morte deste autor, algo que não é presente nos postulados de Bakhtin.

Percebemos, na proposta de Barthes, o processo de enunciação que se expressa na escrita como contínuo, isto é, que não parte de um único sujeito centrado que *cria* textos, mas que age dialogicamente com textos diversos a fim de colocá-los em um confronto polifônico e democrático em uma nova composição textual.

Ainda, interessa-nos dialogar com a noção de leitor a partir da perspectiva de Barthes, que se relaciona com o autor e o texto. Ao concebermos a proposta de Barthes em que o autor é *morto* para a elevação do texto, que está estritamente ligado à dinamicidade ininterrupta da vida, já que não parte de uma gênese única, notamos a necessidade de voltarmos nossos olhares àquele que está do outro lado de todo esse processo: o leitor.

Para Barthes, o entendimento da necessidade de afastamento do autor leva, consequentemente, à percepção de certa inutilidade na busca da origem do texto. "[...] encontrado o Autor, o texto está 'explicado', o crítico venceu" (BARTHES, 1984, p. 70). Interessa-nos, também, perceber o jogo de palavras utilizado por Barthes em "A morte do autor". Ao utilizar signos como *vencer* e *morte*, Barthes nos conduz a uma possibilidade de enxergarmos a discussão da autoria como um levante revolucionário, em que o rei (neste caso, o autor) é morto para que uma nova forma de governo tome conta, o que nos lembra a Revolução Francesa, do século XVIII.

Encontramos, neste ponto, certo afastamento da perspectiva barthesiana em relação à bakhtiniana. Enquanto é possível notar um caráter mais filosófico e interativo em torno do autor na perspectiva bakhtiniana, percebemos, contrariamente, uma perspectiva mais dualista em Barthes, em que se propõe um apagamento/morte deste autor para que outros aspectos possam ser levados em consideração.

Outra consideração pertinente a respeito do autor em Barthes é que a proposição de uma morte, dentro de parâmetros estruturalistas nos quais a perspectiva barthesiana se embasa, traz consigo certo apagamento das relaçõesdialógicas vivas, concretas e materiais que são latentes na produção textual, o que é muito bem explorado por Bakhtin e o Círculo.

Mesmo assim, não podemos negar que em ambos há uma tentativa de reposicionamento do enunciado. Já pudemos perceber o processo dialógico e interativo do autor em Bakhtin através do *autor-pessoa* e do *autor-criador* e exploraremos também essa interface em Barthes, através de sua concepção deleitor.

> Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino [...] (BARTHES, 1984, p. 70).

O texto, em Barthes, não existe como um comprovante do autor. Contrariamente, percebemos a real função desse texto quando encontra seu destino, o leitor, o que pode ser percebido como mais um encontro de perspectivas com Bakhtin. Retomando as considerações feitas em linhas acima,a proposta de derrocada do autor é, na verdade, uma forma de posicionar o textoao seu real propósito. Para Barthes, o texto que não se endereça, e que não é feito para que alguém o leia, não alcança sua real utilidade.

O leitor tem tanta importância para Barthes que é visto como o lugar de reunião da multiplicidade do texto. Isso nos motiva a pensar que qualquer elevação em relação ao autor é meramente ilusória. Por outro lado, os leitores que entram em contato com esse texto possibilitam a expansão do mesmo, já que fornecem outras perspectivas que não poderiam ser dadas pelo autor unificado.

Em suma, Barthes nos apresenta a autoria como um elemento a ser fortemente questionado quando nos propomos a voltar nossos olhares ao texto como um acontecimento enunciativo real. A centralização em um autor, para Barthes, reifica e limita as fronteiras do texto, enquanto o movimento do texto noolhar do leitor garante sua vivacidade.

Apesar das grandes e notórias considerações acerca da autoria na concepção barthesiana, cujas propostas se assemelham em determinados pontos às de Bakhtin, tomaremos, aqui, um posicionamento divergente à proposta de Barthes a respeito das possibilidades de silenciamento do autor.

Assumimos, portanto, os pontos comuns a Bakhtin para corroborar a nossa perspectiva de análise acerca da autoria na produção textual contemporânea na intenção de construir polifonicamente uma rede plural de significações teórico-filosóficas em torno da autoria para dar conta da constantenecessidade de uma análise multifocal e dialógica.

Ao reunirmos as percepções de Barthes em torno do autor e da necessidade de dissociá-lo da noção de princípio único do texto encontraremos, também, aproximações pertinentes com aquilo que Foucault propõe sobre o tema. Para realizarmos pontuações que destaquem essas aproximações, teremos como norte o texto “O que é um autor”, de Foucault (2006 [1969]), presente na obra *Ditos e Escritos – Estética:* Literatura e pintura, música e cinema.

Para Foucault (2006), o autor está relacionado com a sua função em suaobra. Possenti (2001, p.17) nos esclarece o que seria essa função-autor ao afirmar que

> [...] a função-autor é, em primeiro lugar, histórica, tanto no sentido de que não se caracteriza a partir de uma personalidade quanto no sentido de que ela se modifica em decorrência das alterações e diversificaçõesdas modalidades enunciativas.

A partir dessa primeira elucidação, sigamos para alguns parâmetros, traçados por Foucault, que compõem o autor:

> 1º) O nome do autor: impossibilidade de tratá-lo como uma discrição definida; mas impossibilidade igualmente de tratá-lo como um nome próprio comum.
> 2º) A relação de apropriação: o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles. Qual é a natureza do *speech act* que permite dizer que há obra?
> 3º) A relação de atribuição: O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição - mesmo quando se trata de um autor conhecido - é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. As incertezas do opus.
> 4º) A posição do autor: Posição do autor no livro (uso dos desencadeadores; funções dos prefácios; simulacros do copista, do narrador, do confidente, do memorialista). Posição do autor nos diferentes tipos de discurso (no discurso filosófico, por exemplo). Posição do autor em um campo discursivo (o que é o fundador de uma disciplina? O que pode significar o "retorno a..." como momento decisivo na transformação de um campo discursivo?) (FOUCAULT, 2006, p. 264-265).

Analisemos o primeiro parâmetro que compõe o autor na perspectiva foucaultiana, especialmente no que diz respeito ao nome. Conforme Dorigatti (2004, p. 2), "o nome de autor assegura uma função classificativa, onde agrupa e delimita determinados textos, caracteriza um certo modo de ser discursivo". Podemos, também, compreender a função que o nome do autor possui como um ponto socialmente visível que reflete para a sociedade os discursos que esse autor traz em sua obra.

Assim, compreendemos a função que o nome tem para o autor como um elemento de caráter dúbio. O nome, que se apresenta antes mesmo do próprio sujeito que produz a obra, poderá ser significado para exaltar ou destruir o autor perante a sociedade. Isso se deve, claramente, ao fato de que o autor não garante a sua autoria em si mesmo, mas às formas de interação que a sociedade realizará com aquilo que estiver em seu nome.

É neste raciocínio que percebemos nas palavras de Foucault um caráter enfático ao afirmar que o nome do autor não se relaciona com o caráter *stricto* do termo, mas que funciona de maneira exclusivamente social. É na sociedade, em que as vozes institucionais estão incluídas, que

o nome do autor será significado e valorado conforme interagem com o que é produzido pelo mesmo.

Na sequência, e de maneira relacionada ao primeiro aspecto, Foucault estabelece uma relação de apropriação ao lidar com aquilo que o autor produz. Encontramos, neste ponto, um diálogo que se aproxima dos pressupostos bakhtinianos sobre a polifonia. Isso se justifica porque, assim como Bakhtin, Foucault defende a impossibilidade de invenção de discursos, propondo pensarmos na autoria desse autor como parte de um movimento dialógico e subjetivo que só existe através da interação com outras vozes discursivas que permearão as escolhas e, consequentemente, a constituição autoral.

Entretanto, ao nos atentarmos à rede de significados que o signo possui, poderemos pensar na possibilidade de que o autor pode não ser o dono soberano de suas palavras, mas, ao mesmo tempo, habilita-se, por meio de suas escolhas discursivas, a tomar posse de enunciados e significá-los dentro de sua obra para que se apresentem como seus.

É relevante pensarmos nessa possibilidade de apropriação em Foucault, pois isso torna possível pensarmos no processo de autoria também regido pela premissa da subjetividade. Apesar da notória importância social na função desse autor, não podemos pensá-lo como uma marionete facilmente manipulável. Contrariamente, o autor funciona socialmente dentro de suas escolhas subjetivas e é rechaçado ou aplaudido por conta das mesmas as quais se expressam em sua autoria.

O terceiro elemento, relacionado à atribuição, justifica aquilo que já foi mencionado em linhas anteriores sobre a autoria, na perspectiva foucaultiana, não ser autossuficiente. Isso se deve ao fato de que o autor não exerce sua função social baseado apenas no que produz ou na noção que faz de si mesmo. Ainda, o autor conta com as formas como a sociedade lhe enxerga e verifica sua relevância.

Dessa forma, ao autor são atribuídos, socialmente, certos lugares de existência que são determinados por critérios que podem ou não buscar diálogo com sua subjetividade. Esse aspecto mostra-se interessante ao posicionarmos as percepções foucaultianas sobre o autor em nossa sociedade contemporânea.Especialmente, quando lidamos com a escrita em circunstâncias avaliativas, encaramos um estabelecimento institucional de autoria idealizada que se confronta com esse autor, punindo-o ou acolhendo-o conforme seu nível de aproximação com tais pressupostos.

O quarto e último aspecto, que se refere à posição do autor, traz à tona aquilo que podemos entender como o resultado da autoria em sociedade. O autor ganha sua *posição*, seja nas seções de um livro ou em outras esferas discursivas, como já apontado por Foucault, à medida que a interação eleva seudiscurso a um plano mais referencial. Em outras palavras, os demais sujeitos sereferem ao autor quando encontram nele certa força discursiva capaz de dar conta de suas próprias incompletudes, que os motivam a buscar outros dizeres na perspectiva de encontrar aprimoramentos.

Outra pontuação importante deste aspecto se concentra no *status* que oautor adquire quando alcança esse nível de sua função. É possível compreendermos a posição desse autor como a concretização de seu processode inserção social. Como exemplo, verificamos que autores como Foucault, Bakhtin e Barthes são constantemente posicionados e referenciados em nossos enunciados, o que significaria, dentro da proposta foucaultiana, que seus *nomes* já foram validados socialmente, podendo ser retomados e desempenhar um novo tipo de função: o de auxiliar na composição da função de novos autores, dando continuidade ao ciclo.

Partindo desses aspectos em que compreendemos não só o caráter subjetivo do autor, mas também sua impossibilidade de existência fora da sociedade, prossigamos às propostas de Foucault sobre o sacrifício

voluntário do autor. Apesar do termo se aproximar da proposta barthesiana em "A morte doautor", encontraremos em Foucault algumas nuances e objetivos diferenciados em sua proposição.

Para Foucault, o sacrifício parte de uma vontade subjetiva do indivíduo, como uma oferta de seu Eu às outras vozes discursivas para que, juntos, componham o autor. Isso nos faz retomar, novamente, o segundo aspecto da função-autor, que diz respeito à apropriação. Havendo a impossibilidade de se constituir sozinho, o autor, segundo Foucault, se coloca em um processo polifônico de sacrifício discursivo, apropriando-se das diversas vozes discursivas que participarão de sua subjetividade, fazendo com que, de fato, o monofônico se vá para que a polifonia surja.

Percebe-se, na perspectiva foucaultiana, que o autor não é considerado a gênesis absoluta daquilo que enuncia, mas aquele que se deixa dissolver entre outros dizeres/discursos para alcançar seus objetivos discursivos com a obra outexto que produz.

O autor funciona como a dissolução de uma bagagem discursiva polifônica que se expressa no enunciado. Em outras palavras, o autor se sacrifica voluntariamente na escrita na perspectiva de alcançar seus objetivos sobre sua obra. "[...] a escrita está atualmente ligada ao sacrifício, ao próprio sacrifício da vida; apagamento voluntário que não é para ser representado nos livros, pois ele é consumado na própria existência do escritor" (FOUCAULT, 2006, p. 268-269).

Todavia, ressaltamos nossa consciência de que o processo de escrita e, também, de autoria em Foucault relaciona-se com a ideia do autor institucionalizado, como o literário, jurídico etc. Neste trabalho, focalizamos autores que, em linhas gerais, estão ainda em processo de constituição e que são colocados à prova pela redação.

Mesmo assim, cabe relembrarmos que esses autores e textos que analisamos receberam nota 1000 e foram colocados em um guia de

redação oficial publicado pelo Inep, pertencente ao Ministério da Educação, para servirem de modelo aos demais. Dessa forma, e certamente será uma de nossas preocupações de análise, temos a inquietação e a hipótese de que há nesses autores, em seu *devir* de constituição, uma proposição institucional de acabamento e perfeição – significado não só pelo algarismo 1000, como tambémpelos comentários do próprio guia –, que os colocam dentro de um paradigma de plenitude. Tal perspectiva nos faz perceber que os postulados de Foucault acerca da autoria cabem para uma melhor análise desses autores/textos nota 1000 dentro da conjuntura da "Era Enem".

É pertinente buscar estabelecer diálogos entre Foucault e as considerações de Bakhtin neste ponto. O sacrifício voluntário do autor foucaultiano, assim como no processo dialógico do autor bakhtiniano, está relacionado com a interação e a subjetividade.

O sacrifício mencionado por Foucault perde sua significação trágicaquando compreendemos que o autor realiza sua constituição pelo Outro, não podendo ser autenticamente um autor sem a interação com este Outro que o reconhece como tal. Nesta via de interação, o autor foucaultiano não é morto por discursos outros que o censuram ou o cerceiam, mas se sacrifica solidariamentee abre mão da sua existência como sujeito escritor na formulação de uma voz social, permeada por vozes outras.

Muchail (2002) traz uma discussão interessante sobre a autoria em Foucault, dialogando tal aspecto com a questão da subjetividade quando afirmaque:

> Ora, reexaminar a noção de sujeito não significa restaurar a pergunta pelo sujeito originário, mas invertê-la: considerando-se a função-autorcomo uma particularização possível da função-sujeito, tratar-se-á de perguntar não pelo sujeito constituinte, mas pela sua constituição enquanto função do discurso (MUCHAIL, 2002, p. 132).

Novamente, encontramos aqui, assim como em Barthes, certa invalidação do sujeito uno para dar conta das particularidades do texto/obra. Ao tratarmos da autoria em Foucault, a constituição do sujeito nele mesmo tem peso inferior em relação a certas medidas sociais que são dadas à sua autoria através da função que a mesma exerce coletivamente.

Isso justifica, ainda, nossa tentativa de colocar a perspectiva de Foucault sobre o autor na contemporaneidade, especialmente nas circunstâncias de escrita avaliativa porque, apesar de seu escopo estar pautado em obras e textoscanônicos, encontramos uma crítica pertinente à busca de certas idealizações em torno da subjetividade, que são também uma recorrência das provas de redação.

As pontuações de Foucault nos auxiliam a problematizar as possíveis formas de controle da autoria e da subjetividade realizadas institucionalmente por meio das provas de redação. Através de circunstâncias e obrigações sociais,as vozes institucionais estabelecem certos parâmetros de autoria, estilo e enunciação aos quais os sujeitos tentam constantemente alcançar, na expectativa de serem incluídos em grupos mais prestigiados que os aproximarão, consequentemente, do poder.

Ainda, encontramos em Cavalheiro (2008), acerca do estatuto do autor foucaultiano, uma reflexão interessante que dá base à proposta de se dialogar com Foucault para a problemática do autor nota 1000:

> Na concepção foucaultiana, *o nome do autor*, assim como em Barthes,também não está atrelado propriamente a um indivíduo real e exterior que proferiu um discurso. Para Foucault, ele remete a um certo tipo dediscurso com estatuto específico, ou seja, aquele que, numa determinada cultura, torna-se provido de uma atribuição de autoria (CAVALHEIRO, 2008, p. 73).

Cavalheiro, portanto, nos instiga a pensar que a institucionalização do autor nota 1000 na “Era Enem” se dá pelas circunstâncias próprias do sistema de avaliação de texto do Brasil, configurando-se como uma construção do Estado brasileiro sobre a idealidade textual-discursiva.

Percebemos, portanto, que Foucault e Barthes constroem suas perspectivas em relação ao autor com algumas aproximações dos postulados de Bakhtin. Apesar das nítidas nuances e destaques de cada horizonte teórico, podemos notar que os três pensadores comungam do entendimento de um processo autoral constitutivo social e historicamente e nunca instantâneo.

Em Foucault, verificamos o autor como um sujeito constituído por uma função que, apesar de ser movida por intenções subjetivas em torno de sua obra/texto, ganha sua validade e relevância quando em contato na interação social que, de fato, enxerga tal autoria.

Em Barthes, por sua vez, enxergamos um caráter mais enérgico sobre esse sujeito que se apresenta como autor. Ao propor a morte do autor, Barthes também nos estimula a pensar as cadeias de sentidos e enunciados quepercorrem o texto e o próprio sujeito em seu processo autoral, sendo, minimamente, inapropriado reduzir o texto aos limites físicos e psicológicos do sujeito escrevente.

Por fim, mas não menos importante, encontramos a autoria em Bakhtin, que nos propõe a dialogar com os conceitos de *autor-criador* e *autor-pessoa.* Talproposta mostra-se ainda mais desafiadora quando nos damos conta de que a mesma não busca se aproximar de binarismos ou estratificações do sujeito, mas nos convidam a alcançar a interface dialógica e polifônica do mesmo e sua impossibilidade de existência no isolamento.

É conveniente, também, mencionarmos o cuidado dado por Bakhtin, Barthes e Foucault à questão da subjetividade no processo autoral. Seja na problematização da composição e função do autor, por Bakhtin e Foucault, ou no desejo de sua morte, em Barthes, notamos que a subjetividade é uma constante para lidar com tal tema.

O tocante da subjetividade apresenta-se como uma baliza que rege essas ideias sobre a autoria porque as três chegam ao denominador

comum que o autor existe dentro de cadeias intersubjetivas de enunciação. Nas formas com que interagimos mutuamente vamos (re)significando dizeres, escritos ou não, autorizando novos e dando ao Outro um pouco de nossa autoria, enquanto somos favorecidos pelas autorias dos Outros sobre nós. Pretendemos, para as próximas linhas, aprofundar mais as discussões que dizem respeito ao sujeito e sua(s) identidade(s) na intenção de agregar maisum elemento problematizador à autoria, especialmente aquela que se realiza no texto escrito em circunstâncias avaliativas.

3.3. A questão da identidade no processo autoral

Para esta seção, buscaremos esclarecer alguns pontos que dizem respeito à identidade e de que formas poderemos dialogar tal conceito com a interface da autoria. Para tal, buscaremos, em um primeiro momento, fazer umaretomada das concepções de Hall (1998) a respeito da identidade na perspectiva constante de posicioná-la na contemporaneidade e nas problemáticas que esse trabalho busca discutir. Em um segundo momento, buscaremos destacar algumas implicações que a identidade pode estabelecer sobre a subjetividade ea autoria. Com isso, buscamos unir as perspectivas em torno da autoria até aquidefendidas e potencializá-las trazendo a interface da identidade.

Pontuamos que, apesar de termos o trabalho de Cavalheiro (2008) comoponto de partida na proposta de dialogar com a concepção de autor em Bakhtin,Barthes e Foucault, a autora opta por não incluir a questão da identidade de maneira direta em seu estudo. Deste modo, propomos neste ponto a inserção deste diálogo às reflexões acerca da autoria, na tentativa de ampliar ainda mais os horizontes e as possibilidades de compreender tal questão. A fim de realizar essa proposta, iniciamos a discussão acolhendo algumas pontuações de Stuart Hall sobre as identidades.

Hall, inicialmente, considera que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeitounificado” (HALL, 1998, p. 7). O caráter identitário do sujeito tem sido enxergadocomo algo cada vez mais fluido e distante de uma simplificação de sua constituição, extrapolando um plano estruturalista de percepção. Contudo, tal fato não garante que a recepção da proposta de se pensar a fluidez das identidades aconteça de maneira pacífica e acolhedora.

Hall nos esclarece três formas de interpretar o sujeito – a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo, para Hall (1998, p. 10-11),

> [...] estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

Ao posicionarmos a concepção iluminista de sujeito dada por Hall com a questão da autoria, verificaremos uma problemática muito próxima daquilo que foi apontado por Barthes: a crença da unicidade do sujeito que se processa em uma identidade estabilizada o coloca em um patamar monológico de acontecimento. Dessa forma, a concepção iluminista de subjetividade e identidade nos revela um autor centralizado, ilusoriamente autossuficiente e que está acima da obra, o que para Barthes se apresenta como uma circunstância suficiente para a busca de sua *morte*.

A seguir, Hall nos apresenta a concepção do sujeito sociológico, que:

> [...] refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo eauto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 1998, p. 11).

A subjetividade e a identidade sociológica, conforme apresentados por Hall, nos dão indícios da desmistificação da centralidade do sujeito e, consequentemente, de seu processo autoral. No aceite da concepção de um sujeito que se relaciona e se constitui socialmente pode-se, em tese, enxergá-locomo menos estabilizado. Assim como afirma Guedes (2013, p. 4), "passa-se aquestionar a autonomia do sujeito centrado em si, relativizando sua identidade por meio do processo de mediação cultural com o outro ou com a estrutura social".

Entretanto, encontramos nos postulados de Hall uma consideração importante que revela um ponto frágil na concepção do sujeito sociológico. De acordo com Hall (1998, p. 12), na constituição do sujeito sociológico

> A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambosreciprocamente mais unificados e predizíveis.

Essa pontuação de Hall é de grande importância, pois nos elucidam que a noção do sujeito sociológico atrela-se a uma constituição assujeitada, isto é, que deva espelhar seu local social em detrimento de sua individualidade, o que sustenta o discurso do estereótipo e da subalternização.

Uma grande problemática que Hall nos traz em suas considerações acerca do sujeito sociológico relaciona-se a esse processo de *costura*, que enclausura o sujeito a um determinismo social. Na concepção sociológica de sujeito, há o afastamento da perspectiva de ruptura entre a infraestrutura e a superestrutura.

Ainda, Hall nos revela que, apesar de o sujeito sociológico estar atreladoà sociedade, há, em contrapartida, uma relação pouco dialógica com sua esferasocial. Em outras palavras, o sujeito sociológico, de fato, não dialoga socialmente,mas é refém de pressuposições obtidas através de seu ambiente que lhe são impostas.

Isso nos revela a urgência e a atualidade das perspectivas de Hall

em nossa sociedade contemporânea. As pontuações acerca do sujeito sociológico trazidas por Hall nos elucidam certas posturas e expectativas político- educacionais em relação à performance da autoria dos estudantes em suas produções textuais, por exemplo.

São criados, assim como na concepção do sujeito sociológico, níveis de exigência de produção textual-discursivas baseados em um protótipo social imaginário que dita um comportamento ilusoriamente unificado por parte dos estudantes dentro de uma pressuposição de resposta que funcione de maneira linear.

Ao posicionarmos tal perspectiva na sociedade brasileira percebemos o quanto essa concepção é presente e, ao mesmo tempo, inadequada. Dentro das proporções continentais do Brasil e do grande número de estudantes que, todos os anos, são obrigados a fazer a prova de redação do Enem, podemos entender que nossas políticas educacionais referem-se à linguagem e à produção de texto dentro de um paradigma do sujeito sociológico, criticado por Hall. Esperam-se determinados tipos de resposta e posicionamento subjetivo autoral baseados em certos padrões de sociedade e ensino, e que se refletem na avaliação desses textos e em proposições presentes no texto da BNCC, discutido anteriormente.

Por fim, Hall também nos esclarece a constituição do sujeito pós-moderno[7] em que

> [a] identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 1998, p. 12-13).

O sujeito pós-moderno constitui-se de elementos mais próximos do acontecimento da vida. Há contradições, retomadas e desníveis que são próprios da interação social real. Guedes (2013, p. 4) define esse sujeito como "reflexo de uma 'crise' ou de uma fragmentação identitária", isto é,

que constitui- se de forma atrelada às práticas sociais da vida nas diversas esferas decomunicação, que são também concretas, porém não uniformes.

É pertinente incluir à discussão que os processos múltiplos de interação da globalização, acelerados com o advento da internet, promovem contatos culturais de maneira muito mais intensificada, de modo que narrativas diversas ganhassem espaço junto às grandes narrativas da nação.

Encontramos, assim, nos sujeitos pós-modernos uma rica diversidade dediscursos, que se realizam em sua constituição subjetiva e autoral e que amplificam suas possibilidades de auto colocação nas esferas sociais. Ao mesmo tempo, esse panorama de possibilidades identitárias promovem maior fluidez e transitoriedade em sua constituição, podendo ser temporárias. Em outras palavras, a proposição de Hall a respeito do sujeito pós-moderno é um convite a reconhecermos não apenas uma identidade, porém múltiplas que, porsua vez, mostram-se essenciais para lidarmos com a questão da autoria.

Ao partirmos da perspectiva bakhtiniana da autoria e a confrontarmos com a constituição do sujeito pós-moderno, notaremos possíveis pontos de interseção, já que o sujeito elabora, por meio de vozes identitárias múltiplas quesão colocadas em diálogo, a interface estética de seu *autor-criador*, que, inclusive, poderá enunciar de maneira diferente do sujeito que o compõe.

Ainda, o *autor-pessoa*, também proposto por Bakhtin, coloca em prática novamente a proposta de se pensar as identidades trazida por Hall. É no *autor-pessoa*, que enuncia em sua legítima posição de Outro, que o processo autoral complementa-se e o texto/obra não se estagna na superfície estética, mas transcende e se (re)significa, pois participa de um acontecimento interativo em que qualquer monologismo torna-se inviável.

Podemos, ainda, entender a questão das identidades dentro de um

panorama social, enxergando-as como tais. É na atenção ao papel fundamental das identidades sociais e culturais para a produção de enunciados que os notamos como reflexos dialógicos dos sujeitos, também dialógicos. Concordamos, também, com a perspectiva de Tilio (2009, p. 111), que afirma que

> Identidades sociais não são fixas e inerentes às pessoas; elas são construídas no discurso durante os processos de construção de significados. Um conceito fundamental, portanto, aqui é o conceito de alteridade: aquilo que dizemos em nossas práticas discursivas depende da forma como enxergamos o outro.

Tilio (2009) menciona a importância de posicionarmos a alteridade ao nosreportarmos à questão da identidade. Dando prosseguimento a essa proposição, buscamos adicionar a questão da autoria a essa problematização, já focalizando naquilo que essa pesquisa persegue. Para isso, recorremos, também, a Cuche(1999), que nos elucida que:

> o importante são as representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões. (...) A construção da identidade sefaz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. (...) Deve-se considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais (CUCHE, 1999,p. 181-183).

Dialogando com essas perspectivas, podemos entender a interface da identidade com a autoria como elementos que são constantemente construídos. Através de nossa subjetividade e das formas com que enunciamos e interagimosvamos constituindo nossas identidades e as colocamos em prática nas mais diversas situações, inclusive no processo autoral.

Ainda nos valendo das palavras de Cuche, percebemos que as identidades, em interface com o processo autoral têm seu acontecimento marcado por relações dialógicas estabelecidas entre o Eu e o Outro, histórica e socialmente. Tal fator, por sua vez, coloca em xeque os padrões, modelos e imposições que são esperadas da autoria e da identidade no campo da linguagem.

Se recuperarmos as considerações sobre a enunciação, feitas por

Morsone Emerson (2001), perceberemos que o processo enunciatório se realiza, grosso modo, na expressão dos múltiplos discursos que são dialogados com nossa subjetividade, assim como nossa constituição identitária e autoral. Dessa forma,a cristalização de uma autoria, dentro de uma perspectiva identitária de enunciação, é afirmada, e corroborada pelos autores citados, como pouco efetiva.

CAPÍTULO 4: A SUBJETIVIDADE E A AUTORIA NAS REDAÇÕES NOTA 1000: UM ESTUDO DIALÓGICO E INDICIÁRIO

Como afirmado, buscamos cumprir neste capítulo a etapa analítica e prática das proposições teóricas que foram trazidas no trabalho. De maneira específica, realizaremos um estudo dialógico, que se movimenta em uma metodologia qualitativa de base indiciária (GINZBURG, 1986), das redações que receberam nota 1000 em algumas das edições do Enem, bem como aquilo que nos é revelado por seus autores pela via do texto.

Antes de seguirmos às análises propriamente, é pertinente pontuarmos e justificarmos nossas motivações metodológicas para essa análise. Afinal, por que escolher o paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1986), para esta pesquisa em Linguística Aplicada?

Ginzburg (1986, p. 151) metaforiza a metodologia de investigação indiciária, relacionando-a à caça e à reconstrução de pegadas:

> Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Ginzburg nos elucida que seguir por uma via indiciária de percepção e análise é, consequentemente, lançar um olhar de aprendiz sobre o *corpus*, já que os estudos baseados nesse método recorrem sempre a aprendizados e vivências anteriores, que permitem que os resquícios e brechas identificados no objeto de estudo sejam encarados de maneira mais atenta e dialógica, trazendo as próprias experiências do pesquisador ao processo de reflexão, afastando-se de uma mera abstração.

Encontramos a importância e justificativa da utilização do paradigma indiciário como metodologia de pesquisa por seu caráter crítico à questão da rigidez científica, algo que para as ciências humanas

é, por vezes, uma questão conflitante. A respeito do rigor do procedimento científico do paradigma indiciário, Ginzburg (1986, p. 178) afirma que:

> O rigor flexível (se nos for permitido este oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (grifos do autor).

Dessa forma, nos valemos da proposta de Ginzburg para lançar um olhar *rigorosamente flexível* aos textos nota 1000, que são alvo desta etapa do trabalho. Ao mesmo passo que pretendemos nos manter fixos a uma condição problematizadora e crítica ao referido *corpus,* firmamos o compromisso de não nos esquecermos de que nosso estudo precisa se manter em atenção à materialidade da vida e das relações humanas que estão em seu entorno e que precisam fazer parte do processo analítico.

Realizados esses esclarecimentos pontuais sobre o paradigma indiciário, identificaremos a seguir de maneira específica os textos que compõem a análise pretendida.

O *corpus* desta análise especificamente é composto de redações do Enem que obtiveram nota 1000, provenientes das edições da prova de 2013, 2014 e 2015, e que foram publicadas em *Redação do Enem 2016:* cartilha do participante, um *e-book* de acesso gratuito no site do MEC que foi lançado pelo Inep no ano de 2016. Essa compilação é dividida em duas partes: a primeira, em que se explicita a matriz de referência, bem como as competências que devem ser atingidas para a redação do Enem, e a segunda, em que há amostras de redações nota 1000 das edições mencionadas com comentários da banca avaliadora, que poderão também ser trazidos na composição da análise.

Assim, determinamos alguns objetivos que nortearão este estudo, que são:

1) Analisar a força do Outro institucional, representado pelas

vozes dos textos da coletânea propostos pelo exame e pelas proposições e expectativas já anteriormente veiculadas pelo guia de redação, no texto do autor nota 1000;

2) Observar como o autor nota 1000 se posiciona frente ao tema da redação de cada edição e utilizar-se das constatações acerca da autoria como prisma dialógico de compreensão;

Tais objetivos, certamente, não excluem que novas pontuações surjam no decorrer do estudo, mas compõem nossas principais inquietações. As redações utilizadas terão o nome de seus autores propositalmente ocultados.

As edições do Enem apresentadas no guia abordaram as seguintes temáticas em suas provas de redação:

- **Tema proposto em 2013**: Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil;
- **Tema proposto em 2014**: Publicidade infantil em questão no Brasil;
- **Tema proposto em 2015**: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Como já é tradição no Enem, e que aqui pontuamos como algo muito positivo do exame, os temas têm sempre grande relevância social e abordam assuntos pertinentes e presentes na sociedade brasileira. Por sua atualidade, eem atenção à pluralidade cultural e ideológica cultivada no Brasil, cria-se certa expectativa de que os temas poderão ser abordados por diferentes linhas de pensamento, motivados pela polifonia de discursos que participam da constituição de cada sujeito e que se reflete em sua autoria.

4.1. Redações nota 1000 da edição de 2013

Seguindo para nosso primeiro ponto de análise, dedicaremos atenção ao lugar do Outro institucional, representado pelas vozes dos textos presentes na coletânea e propostos aos candidatos na prova de

redação. A respeito da ediçãode 2013, cujo tema foi a implementação da Lei Seca no Brasil, a coletânea contou com quatro textos, sendo dois majoritariamente verbais e doismajoritariamente visuais.

Em nossa análise, percebemos que a edição de 2013 contou com uma coletânea de textos variada no que toca a natureza de gêneros. O primeiro, como título "Qual o objetivo da 'Lei Seca ao volante'", pertence ao gênero texto institucional; o segundo apresenta uma propaganda contra a mistura de álcool e direção; o terceiro, que, assim como o segundo, explora a verbo-visualidade, apresenta-se como um cartaz estatístico que indica as melhorias da Lei Seca àsociedade em números; o quarto, sob o título "Repulsão magnética a beber e dirigir", pertence ao gênero notícia e reporta a criação de um dispositivo que auxilia no combate da mistura de álcool e direção.

É interessante levantar esse dado acerca da variedade de gêneros e discursos trazidos para tocar no assunto, pois isso nos revela algo instigante emrelação ao autor e ao texto nota 1000. No texto 04, por exemplo, que não se compromete a trazer o nome ou falas do governo diretamente, mas que relata acriação de um dispositivo em porta-copos que colabora na conscientização dos clientes, ocorre uma abordagem ou evocação muito mais tímida em relação aosdemais que expressam de maneira bem mais direta um lugar de valorização doEstado e de suas medidas.

Isso nos faz levantar uma hipótese, que poderá estimular pesquisas futuras sobre a temática, de que há uma motivação explícita nos autores nota 1000 em exaltar o lugar do Estado em seus textos, fazendo, consequentemente, com que outras proposições válidas fiquem em segundo plano. Tal hipótese deveser levada em consideração, pois sua resolução poderá, inclusive, apontar de que formas o Estado constrói, por meio da avaliação do texto, proposições de verdade e formas de organizar a sociedade pela via da linguagem.

Como será melhor exposto nas linhas seguintes, notamos que as

redações nota 1000 recuperam de maneira mais explícita e direta os textos da coletânea que se relacionam à medida governamental (Lei Seca) e que, consequentemente, colaboram na construção de uma imagem mais positiva doEstado, o que também reforça nossas percepções sobre o lugar de "porta-voz" a que o autor nota 1000 se submete e que, coincidentemente ou não, o faz alcançar a referida nota.

Verifiquemos, portanto, os textos e autores nota 1000 propostos pelo compilado e suas proposições nas redações de 2013, cujo tema é a implantaçãoda Lei Seca no Brasil.

As redações que compõem esse primeiro grupo se igualam por ressoar, em níveis diferentes, uma afirmativa comum: a supremacia do poder do Estado na organização social. Certamente, como o tema propõe, os autores foram requisitados a dissertar sobre a lei nº 12.760/2012 do Código de Trânsito Brasileiro, o que os convoca, consequentemente, a tecer considerações sobre oEstado que a aplica. Entretanto, destacamos aqui que as dissertações do manual partem de um apelo que busca testificar e reforçar a necessidade da obediência ao Estado, o que, se tomado como regra geral, fere a democracia dos discursose o direito de voz do cidadão.

Como exemplo, selecionamos trechos de algumas dessas redações que ressoam e reforçam o discurso de soberania do Estado, sendo um que evoca, inclusive, Thomas Hobbes, filósofo inglês que defendeu a supremacia do Estado,para fortalecer esse argumento. Vejamos:
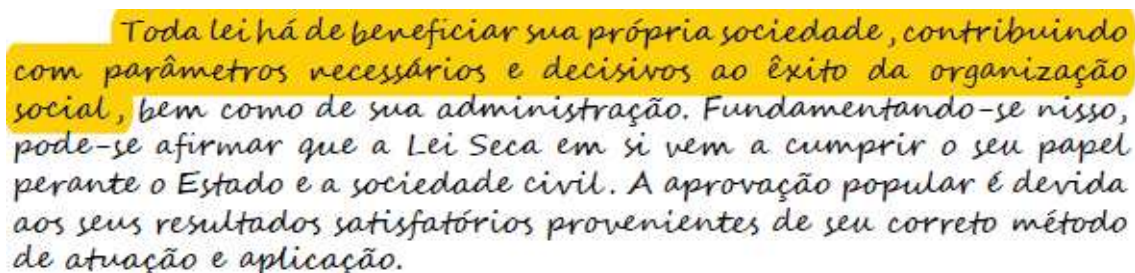
Figura **1**: trecho da redação 2 de 2013

Em função da implantação da Lei Seca, segundo pesquisas da UFRJ, os números de acidentes fatais no trânsito relacionados ao alcolismo caíram drasticamente desde o começo de 2013. Devido a essa evidência a tese de Thomas Hobbes – "a intervenção estatal é necessária, como forma de proteger os cidadãos de maneira eficaz" – é corroborada. Nesse caso, por meio da Lei Seca, através do exame do bafômetro e da aplicação de multas a motoristas alcoolizados, a intervenção protegeu a população de maneira vital: salvou milhares de vidas.

Vemos, neste trecho, um dos princípios de Foucault (2006) acerca da autoria sendo aplicados. Temos o nome de Hobbes, enquanto autor institucionalizado e recorrido, sendo trazido como um elemento que chancela o ponto de vista defendido pelo sujeito na expectativa de também alcançar um *status* autoral pela instituição que o avalia, estratégia essa que se apresentacomo bem sucedida, já que alcança a nota 1000.

Trazemos, ainda, mais um trecho presente no grupo de redações nota 1000 da edição de 2013, que também exemplifica nossa observação:

Figura **2**: trecho da redação 4 de 2013

Toda lei há de beneficiar sua própria sociedade, contribuindo com parâmetros necessários e decisivos ao êxito da organização social, bem como de sua administração. Fundamentando-se nisso, pode-se afirmar que a Lei Seca em si vem a cumprir o seu papel perante o Estado e a sociedade civil. A aprovação popular é devida aos seus resultados satisfatórios provenientes de seu correto método de atuação e aplicação.

Damos destaque neste trecho ao uso do pronome indefinido “toda”, que exprime valor de generalização. No fragmento, o autor exalta o espaço do Estadoe categoriza todas as suas leis como benéficas à população. Tal afirmativa, certamente, mostra-se conveniente ao próprio Estado, que aplica esse exame eprepara esse manual, fazendo com que os enunciados dispostos em seu favor reflitam uma proposta de verdade.

Dentro das constatações acerca da autoria que nos propomos a utilizar nesse estudo, notamos que os autores nota 1000 da edição de 2013, em linhasgerais, abrigam, em sua escrita, uma função mediadora pouco argumentativa, gerada principalmente pelo fato de a temática dar pouca abertura para adiscordância, já que trata de uma lei importante à sociedade.

Vale destacar, ainda, que encontramos outro fator que comprova a intenção discursiva e ideológica por parte do Estado em reforçar a criação de uma boa imagem de si próprio: os comentários da banca avaliadora.

Como já afirmado, nesse grupo de cinco redações ressoa, em níveis diferentes, um discurso que reforça o poder do Estado sobre a população, havendo, consequentemente, um desses textos que apresenta essa questão de maneira menos explícita, trazendo, inclusive, outras proposições que dialoguem com esta. Vejamos:

Figura **3**: trecho da redação 5 de 2013

Para efetivar essa consciência coletiva, distintas esferas políticas devem se integrar: o governo federal deve se responsabilizar pela emissão de verbas e pela elaboração de diretrizes a serem seguidas, e os governos estadual e municipal devem atuar na fiscalização e na ação punitiva. Além disso, é essencial que aqueles que desrespeitam essa norma sejam acompanhados por programas de assistência social, para que seja oportunizada uma verdadeira mudança de comportamento. Por último, mostra-se pertinente que ações de esclarecimento quanto à necessidade da Lei Seca ocorram frequentemente em escolas de formação de condutores, construindo gerações conscientes.

O trecho acima, que representa um dos parágrafos de desenvolvimento da tese da redação, não só pontua e mostra o lugar de responsabilidade do Estado, sem se atrelar ao enaltecimento do mesmo, – utilizando de modalização deôntica, representada pelo uso do verbo "dever", na segunda linha, como elemento de chamamento e declaração normativa para essa responsabilidade –, como também evoca outras atitudes pertinentes para o estabelecimento da segurança pública (assistência social e programas de acompanhamento aos infratores, ações de esclarecimento em escolas e formação de condutores), deixando claro que não apenas a Lei Seca se constitui como solução. Entretanto, o comentário da banca avaliadora, e que representa a voz do Estado que aplica

o exame, refere-se ao parágrafo focalizando questões de nível textual e ignorando as proposições de caráter ideológico e que refletem a subjetividade do autor que as enuncia.

Emprego de elementos coesivos torna o texto bem articulado e garante sua continuidade, revelando **conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da**

> **argumentação**. Vários recursos coesivos são utilizados, como: “Esse panorama” (1º parágrafo); “Esse papel” (3º parágrafo); “essa consciência”, “Além disso” (4º parágrafo); “Dessa forma” (5º parágrafo) (BRASIL, 2016b, p.38, grifos do autor).

Percebemos, a partir dessas situações, o quanto o linguístico e o estéticoatravessam a ética da linguagem de diferentes formas. Neste caso, por exemplo,a banca avaliadora, representante da voz do Estado, se vale do plano estético, representado pela construção textual competente, que é um traço frequente dasredações nota 1000, como elemento que ofusca a expressão da ética do sujeito autor. Os mecanismos enunciativo-discursivos, presentes no texto, são

desconsiderados pela avaliação da banca. Em outras palavras, o destaque ao plano textual pode ser compreendido como uma estratégia ideológica de supressão da tensão discursiva, contribuindo para o monologismo do discurso nota 1000.

Cumprindo a terceira parte da nossa proposição de estudo, traremos recortes dos últimos parágrafos das redações nota 1000 da edição de 2013. Como orientação do próprio manual, esses parágrafos devem conter a propostade intervenção do autor à problemática lançada, bem como suas consideraçõesfinais sobre o tema.

Tratando-se da parte do texto em que o autor deve trazer uma proposição que parta dos argumentos trazidos juntamente a suas reflexões sobre o tema, o referido parágrafo reflete, ou cria certa expectativa de que reflita, a subjetividadedo candidato frente ao tema, mostrando-se como um espaço em que o lugar doEu autor deve, em teoria, sobressair.

Figura **4**: conclusão da redação 1 de 2013

É inegável a eficiência da Lei Seca em todas as suas propostas, formando uma geração mais consciente e protegendo os cidadãos brasileiros. Para torná-la ainda mais eficaz, uma ação válida seria o incremento da frota de transportes coletivos em todo o país, especialmente à noite, para que cada um consuma o que deseja e volte para casa em segurança. Além disso, durante um breve período, a fiscalização poderia ser fortalecida, buscando convencer motoristas que ainda tentam burlar o Estado. O panorama atual já é extremamente animador e as projeções, ainda melhores, porém apenas com a ação conjunta de povo e governo será alcançada a perfeição.

Na primeira redação deste grupo, intitulada “Sucesso absoluto”, o autor retoma os argumentos de enaltecimento da medida governamental, revelando que o cenário brasileiro em que os motoristas se encontram já é bastante animador por conta da lei. Há uma retomada, nas últimas linhas, do lugar do povo na manutenção dessa lei, mas vemos claramente que o enfoque estava nopoder do Estado no controle da população.

Além disso, nos valemos do caráter ideológico do signo, como bem nospropõe Bakhtin, encontramos no trecho o uso de termos que refratam o caráter neoliberal do texto nota 1000, como eficácia, consumo, fiscalização e perfeição. Nos comentários da banca acerca dessa redação, notamos o mesmo apelo de observação aos elogios que são tecidos à lei, deixando as considerações mais subjetivas do autor na segunda parte.

> Mesmo considerando os efeitos positivos da implantação da Lei Seca, o participante considera que é necessário torná-la mais eficaz por meio de **excelente proposta de intervenção que respeita os direitos humanos**: incremento dos transportes coletivos e maior fiscalização, em ação conjunta. Trata-se de redação cuja proposta de intervenção é abrangente, bem elaborada e bem detalhada, além de ser relacionadaao tema e resultante da discussão desenvolvida no texto (BRASIL, 2016b, p. 30, grifos do autor).

A segunda redação nota 1000 também inicia seu parágrafo final priorizando os elogios à lei. Há, no entanto, uma complementação que parte da autora, que sugere uma nova dinâmica de procedimento e aplicação das penalidades da lei, sendo clara e específica sobre suas intenções de alcance docidadão, visto como sujeito, e não como massa

populacional regida pelo Estado. Destaca-se, ainda, neste texto, o uso de modalização epistêmica, na apresentação de possibilidades e caminhos ao lidar com a problemática.

Figura **5**: conclusão da redação 2 de 2013

Destarte, fica claro que a Lei Seca ajuda tanto regulamentação do trânsito, quanto na formação moral do cidadão brasileiro. No entanto, a forma de tratar os que desrespeitam a lei pode ser mudada. Ao invés de aplicação de multas, o governo federal poderia buscar parcerias com ONGs interessadas e implantar um programa de reeducação social para os infratores. Cursos de conscientização, aliados a trabalho voluntário em comunidades carentes poderiam servir como orientação pedagógica para quem costuma beber e dirigir. Assim o trânsito no Brasil poderá tomar as formas de uma dinâmica mais ética e segura para todos.

Intriga-nos, porém, os comentários da banca a essa parte do texto. Notamos claramente uma resposta vaga e bem menos elaborada que a feita aotexto anterior, que se posicionou mais diretamente favorável ao poder do Estado sobre o povo. Vejamos:

> A **proposta de intervenção** foi elaborada de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto: parcerias com ONGs para reeducação social dos infratores, cursos deconscientização e trabalho voluntário em comunidades carentes (BRASIL, 2016b, p. 32, grifo do autor).

Tal posicionamento, revelado pela construção desse comentário – isentode adjetivos como “necessário” e “excelente”, contidos no anterior – , nos revelaque a banca, representante da voz do Estado na construção do manual, corrobora para a construção de uma expectativa sobre o autor 1000 como um sujeito que reafirme o lugar do Estado pela via da linguagem. Cabe-nos, ainda, lembrar do grande patamar de impacto que o exame tem na sociedade brasileira, comprovado pelos altos números de candidatos que se inscrevem todos os anos, o que nos permite inferir que esse manual de redação, proposto pelo próprio Estado que aplica o exame, seja consultado e considerado como valor de verdade.

Outro ponto de problematização que levantamos está no fato de a

primeiraredação, que recebeu uma observação vaga da banca corretora, usa da palavra“cidadão” ao se relacionar aos brasileiros aos quais a Lei Seca se aplica. Em contrapartida, a segunda redação, que recebeu maior destaque da banca, refere-se aos brasileiros como povo. Tal indício nos instiga a apontar um sistemade predileção mesmo dentro da esfera de textos nota 1000.

A proposição de um “povo”, perspectiva que reforça o caráter massivo dapopulação a ser controlada pelo Estado, parece ser melhor recepcionado pelo sistema de avaliação de texto comandado por esse mesmo Estado, enquanto aargumentação que se pauta, mesmo que pelas brechas do discurso, a salientaro lugar de indivíduo do cidadão brasileiro é apreciada de maneira menosdetalhada.

Na terceira redação, vemos o mesmo processo ocorrido anteriormente. Novamente, o autor tece elogios ao Estado e à implementação da lei, sugerindopossibilidades de ações que façam com que essa medida continue sendoaplicada de maneira efetiva. Há uma proposta, por parte do autor, ao uso da esfera escolar como lugar de conscientização e à melhoria nos transportes alternativos.

Figura **6**: conclusão da redação 3 de 2013

Entretanto, como toda generalização, esta também é equivocada: não é plausível afirmar que toda a população brasileira possui consciência de que beber e dirigir acarreta danos graves. Ainda há a parcela que conserva o pensamento de que "nada de ruim acontecerá" e "apenas uma latinha não fará mal". Para atingir essa parcela ainda existente, algumas medidas já têm sido tomadas, como a divulgação de publicidade. Mesmo com os resultados significativos após cinco anos de implantação da lei, existem outras ações que podem ser tomadas: implantação de aulas e palestras para uma conscientização precoce sobre os efeitos do uso do álcool nas redes de ensino básico, melhorias no sistema de transportes públicos (diminuindo a dependência dos privados), incentivos fiscais aos taxistas (levaria a uma redução nas tarifas) e, finalmente, aumento nas fiscalizações em determinados horários.

Em resposta, os comentários repetem o que foi feito na segunda redação: há um cumprimento generalizado às propostas trazidas pelo autor, sem destaque para nenhuma, e com pontuações mais sóbrias, seguindo uma formulação de resposta padrão, bem como ocorre nas redações nota 1000.

> A **proposta de intervenção** apresentada no texto é detalhada e abrangente, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Trata-se de redação cuja proposta de intervenção é muito bem elaborada, pois sugere aulas e palestras para conscientização precoce, melhorias no sistema de transportes públicos, incentivos fiscais aos taxistas e aumento da fiscalização (BRASIL, 2016b, p. 34, grifo do autor).

Afirmamos aqui nosso incômodo às pontuações da banca aos textos 02 e03 da edição de 2013. Há claras escolhas de posicionamentos que receberão destaque, como o prevalecimento dos elogios ao Estado, e outros que serão meramente mencionados, como as propostas com foco no sujeito cidadão.

O último fragmento de redação nota 1000 da edição de 2013 que desejamos trazer apresenta, assim como as outras, considerações que giram em torno do enaltecimento da lei. É interessante notar, entretanto, que essa redação quebra com o protocolo das demais e focaliza sua proposta de intervenção no penúltimo parágrafo, dedicando o último a

reafirmar a eficácia das medidas governamentais para com esse assunto.

Figura **7**: conclusão da redação 5 de 2013

Para efetivar essa consciência coletiva, distintas esferas políticas devem se integrar: o governo federal deve se responsabilizar pela emissão de verbas e pela elaboração de diretrizes a serem seguidas, e os governos estadual e municipal devem atuar na fiscalização e na ação punitiva. Além disso, é essencial que aqueles que desrespeitam essa norma sejam acompanhados por programas de assistência social, para que seja oportunizada uma verdadeira mudança de comportamento. Por último, mostra-se pertinente que ações de esclarecimento quanto à necessidade da Lei Seca ocorram frequentemente em escolas de formação de condutores, construindo gerações conscientes.

É possível, portanto, promover o desenvolvimento moral da sociedade através da legitimação de leis e da transformação de comportamentos culturais. Como no caso da legislação referente ao uso obrigatório de cintos de segurança, houve um despertar da consciência social em relação à necessidade desse instrumento, refletindo responsabilidade e respeito ao próximo. E essa conscientização só começou com a ação intercessora da lei. Dessa forma, o corpo social evolui em sua conduta, e o esclarecimento quanto a modificar certas ações tem papel protagonista nesse cenário.

Aqui, o autor da redação retoma seu lugar de Eu que interage, questionae remaneja a estrutura do gênero, reavivando a perspectiva bakhtiniana que o afirma como *relativamente estável*, o que percebemos como algo bastante relevante e importante frente a um processo seletivo que determina padronizações não só de estrutura do texto, mas também da construção autoral do sujeito que escreve. Em contrapartida, o parágrafo final ressoa, como nos outros, o apelo de legitimação do poder institucional sobre o povo.

Realizando um apanhado geral sobre as redações nota 1000 selecionadas para compor a amostra da edição de 2013 do guia, notamos que há uma valorização de um local social do qual o sujeito enuncia e que o configuracomo nota 1000: o do Estado. Ao enunciar partindo de um ponto de vista pró- Estado, há um indício da presença de um sujeito universal, racional, quetranscende e reflete as características e vontades

institucionais, resultando em uma sintonia entre autor e Estado.

Não se discute, aqui, a importância da existência de leis ou a relevância do Estado em relação à preservação da vida da população por meio do combateà imprudência no trânsito, mas também não podemos ignorar o fato de que o estudo veio revelando, em todos os seus pontos de observação, que a escolha dessas redações especificamente para compor um manual que guiará milharesde participantes das edições futuras da prova abre brechas de questionamento acerca das intenções de controle ideológico por parte do Estado pela via da linguagem.

Nas próximas linhas, realizaremos a análise de redações nota 1000 da edição de 2014, que teve como tema a publicidade infantil no Brasil. Novamente, observaremos os textos da coletânea para, em seguida, analisar as redações eos pareceres da banca avaliadora do exame.

4.2. Redações nota 1000 da edição de 2014

Iniciamos nossa análise dos textos de apoio fornecidos pelo exame para a edição de 2014, cujo tema foi a publicidade infantil, mostrando um dado interessante em comparação à prova de 2013: a redução da quantidade de textos na coletânea.

Como pontuado na seção anterior, a edição de 2013 contava com quatrotextos na coletânea, que apresentavam-se em gêneros variados, como notícias, propaganda e ilustração estatística, sendo essas duas últimas constituídas não apenas de componentes verbais, mas também de visuais. Em contrapartida, a edição de 2014 forneceu apenas três textos, sendo uma notícia, um mapa estatístico e uma citação de um livro sobre o tema.

A redução do fornecimento de textos apoiadores, por menor que seja, também configura impacto à produção de texto na circunstância avaliativa do Enem. Isso se justifica porque, mesmo que os textos nota

1000 ressoem certos tipos de discurso específicos, a existência de um conjunto variado de vozes e formas de expressão na coletânea, que representa o Outro institucional do exame, propicia mais chances de escolha argumentativa ao candidato. A redução do fornecimento dos textos exprime, em contrapartida, a proposta de dar ao candidato um direcionamento mais focalizado daquilo que é necessário que ele se espelhe para escrever, deixando ainda mais claro que nem toda a tomada de opinião será válida nesse momento.

Os textos da coletânea de 2014 dividem-se em uma notícia, que veicula a aprovação de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil e que lança a dúvida sobre como se aplicaria tal medida; em um mapa estatístico, mostrando como alguns países lidam com a publicidade para crianças, incluindo o Brasil; e em uma citação de livro, em que os autores defendem a necessidade de despertar o senso crítico das crianças para um consumo consciente.

Em linhas gerais, as redações nota 1000 de 2014 selecionadas para compor o guia chamam a atenção por um fator que as diferencia das de 2013: além da estrutura rígida, os tópicos abordados são fortemente influenciados pelos textos de apoio.

Apesar de notarmos que as pontuações dos textos de apoio e, consequentemente, as redações de 2014 apresentam questões que não ferem os direitos humanos, importa-nos problematizar que nessa edição também o caráter rígido do texto idealizado da "era Enem" foi uma constante.

Como indagamos anteriormente, a redução de textos nessa coletânea se confirma como uma influência ainda mais clara nas redações, pois delimitou suas perspectivas argumentativas e, na plataforma do guia, reforça a ideia de que o texto perfeito para o Enem deve ser o que mais domina técnicas de paráfrase e não necessariamente de argumentação, como deveria supor o gênero requisitado pelo exame.

Para comprovar o dado trazido sobre a rigidez e obediência à coletânea, disporemos os parágrafos dos textos que parafraseiam cada texto da coletânea. Sendo assim, iniciamos com os parágrafos que se espelham no texto I da coletânea, que se refere à resolução na lei de publicidade infantil.

Figura **8**: trecho da redação 1 de 2014

A necessidade de criação de uma lei só existe quando um conceito de ética que já deveria ser parte do senso comum é ausente. Dessa forma, nota-se que a criação de leis que proíbem ou normatizam a publicidade infantil nos países considerados desenvolvidos revela que esse setor da mídia não age de maneira ética.

Figura **9**: trecho da redação 2 de 2014

Muitos pais têm então se queixado do comportamento consumista de seus filhos, apelando para organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil, gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo. Entretanto, tal resolução configura um importante passo dado pelo Brasil com relação ao marketing infantil.

Figura **10**: trecho da redação 3 de 2014

O Brasil carece de mudanças na forma com que são realizadas as propagandas infantis, já que o público pueril é permeado diariamente por mensagens de cunho abusivo e persuasivo. Entretanto, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente iniciou um debate em relação ao tópico, dando um passo em benefício aos pequeninos da nação tupiniquim.

Ao cotejarmos os trechos dos parágrafos que tratam da resolução da lei com o texto 1 da coletânea, perceberemos não foi uma preocupação dos autoresnota 1000 de 2014 estabelecer um contraponto dialógico ou referenciar-se pelo texto de partida para construir uma autoria mais subjetiva. Por outro lado, os autores reescrevem o texto da coletânea, o que resultou em uma boa avaliaçãopelo exame.

Esse fator dá indícios, inclusive, de que a própria ideia de argumentação pode estar em processo de mudança no cenário político-pedagógico da "era Enem". Ao colocar redações que se apropriam de maneira subserviente ao textoinstitucional como modelos de produções escritas no gênero dissertativo-argumentativo, o Estado pode, por consequência, constituir uma nova significação para a argumentação, instituindo em território nacional uma nova forma de se conceber tal processo.

Encontramos embasamento para essa problematização ao destacarmos alguns comentários da banca acerca do nível argumentativo desses textos:

> [...] o participante desenvolve o tema apresentado no enunciado da prova, *A publicidade infantil em questão no Brasil*, por meio de **argumentação consistente** (BRASIL, 2016b, p. 41, grifos do autor).
>
> [...] Apresenta também excelente **domínio do texto dissertativo-argumentativo**, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Em seu texto, o tema é desenvolvido de modo consistente e articulado ao ponto de vistadefendido, com progressão fluente (BRASIL, 2016b, p. 43, grifos do autor).
>
> [...] Apresenta também excelente **domínio do texto dissertativo-argumentativo**, com introdução, desenvolvimentoe conclusão. o tema édesenvolvido com progressão fluente, articulada ao ponto de vista defendido, configurando autoria (BRASIL, 2016b, p. 45, grifos do autor).

Essa percepção, inclusive, justifica a pertinência e urgência desse trabalho, pois tal análise já nos coloca alertas a possíveis novos rumos que o ensino de textos poderá ter na contemporaneidade, além de nos inspirar a refletirse tais caminhos nos levam a uma práxis mais ou menos dialógica.

A seguir, traremos trechos das redações de 2014 que se relacionam ao mapa estatístico, fornecido pelo texto 2 da coletânea.

Figura **11**: trecho da redação 2 de 2014

Alguns países cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças. Outros, como a Noruega, proíbem completamente qualquer publicidade infantil.

Figura **12**: trecho da redação 3 de 2014

Em âmbito internacional divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permite apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem.

Dentre os textos da coletânea que são referências das redações nota 1000, o texto 2 é o menos utilizado. Tal realidade nos intriga, pois o texto 2 é, em nossa leitura, o que mais fornece informações e o que mais amplia os horizontes acerca do tema, por fazer uma retomada de como a publicidade infantil é tratada no mundo, proporcionando um cotejo com o Brasil.

Seguindo a problematização que levantamos nessa seção, uma justificativa plausível para a baixa retomada do texto 2 da coletânea é seu alto índice de informatividade, o que aumentaria a possibilidade de se tratar do tema por vertentes variadas e, consequentemente, abriria precedentes para a banca avaliadora interpretar tal escolha como fuga do assunto.

De maneira estratégica, os autores dos textos nota 1000 não se prolongam ao tratar do tema em perspectiva comparativa e crítica (Brasil x outrospaíses) e apenas citam e parafraseiam informações do mapa.

Por fim, expomos os excertos que se espelham no texto 3 da coletânea, em que há um trecho de um livro tratando do senso crítico das crianças em relação à publicidade infantil.

Figura **13**: conclusão da redação 1 de 2014

O Estado, como defensor dos direitos da população e do bem estar social, deve criar leis que impeçam a dominação das crianças pelo consumismo, impedindo a associação entre produtos e elementos atrativos a elas. Deve-se utilizar da educação, principal elemento transformador da sociedade, para criar nas crianças o discernimento entre o frívolo e o necessário, coibindo o egoísmo e estimulando a solidariedade. A sociedade, por sua vez, deve conscientizar-se, limitando o consumo das crianças para impedir o desenvolvimento da cultura de consumo. Dessa forma, será possível criar um corpo social ético, harmonioso e saudável.

Figura **14**: conclusão da redação 2 de 2014

A legislação brasileira necessita, portanto, continuar a romper com as barreiras impostas pela indústria publicitária, a fim de garantir que o público supracitado não seja alvo de interesses comerciais por sua inocência e fácil persuasão. No âmbito educacional, as escolas devem auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica. Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc., adequando-os a cada faixa etária.

Figura **15**: trecho da redação 3 de 2014

Dessa forma, o Brasil pode evoluir como uma nação que zela pelo seu potencial infantil e garantir aos pequenos o essencial, livrando-os do desejo de supérfluos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos temas circundantes.

Notamos aqui que os textos nota 1000 selecionados para o guia interpretaram, de maneira praticamente unânime, que o texto 3 da coletânea, único dos três que apresenta um tom opinativo, deveria ser mencionado no parágrafo final, comumente conhecido pelos candidatos como o trecho em que se deve propor uma ação interventiva ao problema do tema.

Esse dado, apesar de já não nos causar surpresa, por conta de sua recorrência também na edição de 2013, reforça a ideia de escrita fragmentada que a produção de texto para o Enem constrói. A delimitação

de uma crença de que o texto dissertativo-argumentativo é obrigatoriamente constituído de uma tomada de intervenção única exclusivamente no último parágrafo enrijece não apenas a estrutura do gênero, como também o conteúdo dos enunciados.

Ainda, essa rigidez de conteúdo, ocasionada pela rigidez estrutural do texto padronizado, colabora com a ideia de descompromisso argumentativo e afirmação da subjetividade nas outras etapas do texto. Como notamos, os assuntos dispostos nos parágrafos precedentes à conclusão limitam-se a esquematizar e a parafrasear dados, deixando a demanda pela criticidade e tomada de posição para o último, devido a uma construção institucional de que é assim que deve ser o texto ideal.

Vale, entretanto, ressaltar que o que problematizamos aqui não tem a vercom o questionamento dessa formulação de texto, mas sim no que está em seuentorno. É importante que nos atentemos às consequências que tal *fórmula* de texto pode ter em seu ensino nas escolas e em outras circunstâncias deinteração.

Em suma, trazemos como reflexão da análise dos textos nota 1000 de 2014 que as produções selecionadas nessa edição destacam-se por um alto grau de atrelamento aos textos da coletânea, observados pelo nosso prisma analítico como o Outro institucional, e que tal característica é potencial para a constituição de um processo de escrita que suprima o lugar do Eu e que desnivele as relações e tensões dialógicas que deveriam ocorrer na prática textual.

Para a próxima seção, destinada à discussão dos textos nota 1000 de 2015, levaremos as reflexões já alimentadas nas seções anteriores em consideração, já que constituem *rastros* (GINZBURG, 1986) dialógicos que nos encaminharão a uma leitura ainda mais atenta do *corpus*, podendo também auxiliar na percepção de novas questões.

4.3. Redações nota 1000 da edição de 2015

Em nossa última seção de análise, trazemos as reflexões provenientes das redações nota 1000 do ano de 2015, publicadas no manual do Inep. No referido ano, o tema foi "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira". Tal assunto é, inclusive, bastante controverso entre os brasileiros, especialmente os capixabas, que estão entre os que encabeçam os rankings nacionais e internacionais do mapa de violência contra a mulher[9].

Apesar disso, e como as próprias diretrizes da prova do Enem regulamentam, não esperamos encontrar posicionamentos discursivos nos textos nota 1000 tão controversos quanto nos reflete a sociedade brasileira. Talconstatação, que já havia sido alimentada pelas análises das edições passadas, é obtida, principalmente, por causa da regra de desqualificação de textos que contrariem os direitos humanos ou que incitem o ódio.

Um primeiro dado interessante que obtemos na edição de 2015 está nostextos motivadores, constituintes do Outro institucional. O exame retoma a quantidade de quatro textos, um a mais que a coletânea de 2014. Refletimos talatitude como algo positivo na edição de 2015, já que nos foi possível comprovarque o estreitamento de informações influenciou as produções de 2014.

Há, na coletânea de 2015, um trecho de texto com informações estatísticas sobre os números da violência contra a mulher no país (texto I), um gráfico com os tipos de violência mais sofridas, contendo informações verbais evisuais (texto II), um cartaz de uma campanha publicitária contra a violência à mulher, majoritariamente visual (texto III), e um texto composto de imagens ilustrativas a respeito do quantitativo de processos e julgamentos de crime de violência contra a mulher após a instauração da *Lei Maria da Penha*, nº 11.340 (texto IV).

A variedade de informações, gêneros discursivos e elementos visuais nacoletânea de 2015 é aqui visualizada como algo muito positivo.

Inclusive, averiguamos que houve uma exploração muito mais eficaz do imagético, de modo que as ilustrações informavam de maneira conjunta ao texto verbal.

A presença de verbo-visualidade é um fator colaborador ao processo de produção de texto, além de crucial para uma compreensão discursiva e dialógica ampla. A respeito da verbo-visualidade, Brait (2013, p. 51) nos esclarece que é possível entender esse fenômeno como:

> [...] o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada [...].

A análise dos textos nota 1000 de 2015, inclusive, revelou que esse *casamento* entre o imagético e o verbal ocasionou um efeito mais enriquecedor aos textos nota 1000. Percebemos um pouco mais de horizontalidade na interação dos textos nota 1000 com o Outro Institucional, representado pela coletânea.

Para comprovar que a verbo-visualidade dos textos da coletânea foi um fator positivo para a edição do exame de 2015 e mostra-se como um elemento que abre brechas para um posicionamento mais subjetivo e autoral, mesmo dentro das circunstâncias avaliativas da "Era Enem", realizaremos o mesmo contraponto de análise da seção anterior, mostrando excertos dos textos nota 1000 e seus diálogos com a coletânea.

O texto I da coletânea é o de menor extensão. Trata-se de um trecho com dados estatísticos sobre a violência contra a mulher no Brasil, enquanto o texto II apresenta as principais formas de violência sofrida pelas brasileiras. A seguir, uma das redações nota 1000 articula os dois dados em sua introdução:

Figura **16**: trecho da redação 1 de 2015

Mesmo com a vigência da Lei Maria da Penha, com a criminalização do feminicídio na última década, o aumento percentual do número de mulheres vítimas de homicídio no Brasil persiste. Tipificada pela violência física, moral, psicológica ou sexual, a violação dos direitos femininos tem suas raízes em construções sociais e culturais, incorporadas como legítimas, que precisam ser desfeitas, pois, do contrário, o ideal de indistinção no gozo dos direitos fundamentais do cidadão não se consolidará.

Figura **17**: trecho da redação 2 de 2015

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

Percebemos, aqui, uma relação mais dialógica com o texto da coletânea e uma retomada do lugar de Eu por parte das autoras em relação ao seu texto. Notamos tal característica principalmente pelo trecho final dos parágrafos, em que as candidatas declaram que questões sociais, como o machismo, contribuem com a violência.

Vale ressaltar que os textos da coletânea de 2015, apesar de serem mais diversos que os de 2014, são majoritariamente estatísticos. Entretanto, as figuras e gráficos, da maneira em que foram expostos, abrem uma possibilidade de reflexão maior ao candidato, permitindo-o estabelecer um processo tradutóriodo verbo-visual para o verbal, em seu texto.

Ainda sobre os debates de cunho social presentes nos textos nota 1000 de 2015, encontramos um dado muito interessante e que parece não ter ocorridonas edições anteriores. Em três dos cinco textos aparece uma referência a Simone de Beauvoir, com citação direta a uma de suas frases mais famosas – “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”.

Tal fato, em primeira leitura, mostra-se intrigante, já que a escritora e filósofa não aparece na coletânea, mas encontramos o devido

esclarecimento ao pesquisar as questões objetivas do exame e encontrar uma, na seção de Ciências Humanas e suas tecnologias, em que o trecho é abordado. O aparecimento da temática em outra parte da prova foi, em nossa leitura, uma decisão acertada do exame, que demonstra uma tentativa de não fragmentar tanto as seções discursiva e objetiva.

Retomando as reflexões sobre o diálogo do autor nota 1000 com o Outroinstitucional, destacamos alguns trechos que se referem aos textos III e IV, sendoestes o anúncio publicitário e o texto com estatísticas sobre a violência pós-Lei Maria da Penha, respectivamente.

Figura **18**: trecho da redação 3 de 2015

> O ensino veta todo e qualquer tipo de instrução a respeito do feminismo e da igualdade de gênero e contribui com a perpetuação da ignorância e do consequente preconceito. Ademais, os veículos de comunicação pouco abordam a temática, enquanto o Estado colabora com a Lei Maria da Penha, nem sempre eficaz, e com unidades da Delegacia da Mulher, em número insuficiente.

Figura **19**: trecho da redação 4 de 2015

> Muitas vezes presa a um relacionamento de muito tempo, a mulher aceita a condição à qual é submetida e se nega a procurar algum tipo de ajuda. A mudança deve acontecer de três formas: primeiramente, a mulher não pode deixar-se levar pelo pensamento machista da sociedade e deve entender que não há justificativa para a agressão; pessoas que têm conhecimento de mulheres que aceitam a violência, por sua vez, devem telefonar para o Ligue 180 com ou sem o consentimento da vítima; e, por fim, a geração atual deve preocupar-se em deixar de transmitir culturalmente a ideia de que o gênero feminino é inferior. Para que as gerações seguintes vivam em um país igualitário, a mudança começa agora.

Novamente, percebemos uma retomada crítica dos textos da coletânea, exemplificada pela exposição de um reconhecimento da eficácia incompleta da Lei Maria da Penha (Figura 18) e pela reflexão sobre a necessidade de se atuarculturalmente no combate ao feminicídio (Figura 19), informações essas que nãoestavam presentes na coletânea.

Em linhas gerais, podemos pontuar que o sistema interno da prova de redação do Enem da edição de 2015 teve pontos positivos consideráveis, mostrando um melhoramento não só na composição da

coletânea, representando assim a visão institucional do Estado sobre o exame, como também acolhimento dos textos nota 1000, que representa a visão desse mesmoEstado sobre os candidatos e suas opiniões.

Entretanto, a principal problematização que pode ser elencada da ediçãode 2015 foi a reação popular fora do exame. Apesar da presença de redações que reforçavam a urgência e a pertinência de se refletir sobre a violência contraa mulher e a favor do discurso feminista, a reação dos brasileiros, inclusive de candidatos, frente ao tema da prova nos mostra que o assunto é enunciado de maneiras diversas conforme o tempo-espaço em que é recepcionado.

Um exemplo que pode ser citado é que, conforme documenta a BBC Brasil, veiculada pelo Uol Educação, após o aparecimento da questão que cita Simone de Beauvoir e da redação que tinha como tema a violência contra a mulher no Brasil, a página sobre a pensadora francesa, no site de enciclopédia aberta *Wikipédia,* sofreu uma onda de vandalismo, com a inclusão de informações falsas e piadas sobre suas reflexões acerca do feminismo.

> Nos dias seguintes à prova, o verbete sobre Beauvoir na Wikipedia nãosó teve um salto no número de visitas, passando das 250 que tinha em média por dia para 35 mil na última segunda-feira, como sofreu diversas alterações. Foram 46 edições em quatro dias. Em todo o anode 2015, o texto havia sido alterado apenas dez vezes antes do Enem. O trecho que fazia piada com o suposto desconhecimento de Beauvoir sobre biologia foi só um dos primeiros. Logo, vieram outros - e a página teve suas edições restringidas por "vandalismo excessivo", de acordo com a Wikipédia. [...] Um usuário mudou o verbete para dizer que ela havia escrito um "livro de estupro". Outro informou que Beauvoir era uma "antifeminista". Um terceiro disse ainda que ela era "muito conhecida por seu comodismo e pela luta na justiça por uma lei que proibia o trabalho das mulheres fora de casa" (BARIFOUSE, 2015, s/p).

Tal dado, apesar de não estar presente nas redações nota 1000 do Enem, nosso alvo direto de investigação, se faz pertinente aos nossos estudos em Linguística Aplicada. Notamos que o vandalismo ocorrido na página de Simonede Beauvoir na Wikipédia mostra muito bem que a enunciação frente ao signo não se dá unicamente na superfície da palavra, mas ocorre na interação com o lugar histórico e social em que

tal processo ocorre.

O posicionamento de tais opiniões dadas nas edições do texto da Wikipédia dentro da redação do Enem, certamente, causaria punições aos candidatos, seja pela exposição de informações falsas ou por incitação ao ódio. Entretanto, fora dos entornos avaliativos do exame essas colocações ganham certo álibi para acontecerem, já que não haverá um discurso institucional que promoverá uma punição a esses textos.

Pontuamos também que os comentários da banca às redações nota 1000 de 2015 não trouxeram elementos novos que suscitassem problematizações além das existentes. Em linhas gerais, os comentários mantêm sua estrutura deavaliação fracionada, focalizada naquilo que se realizou em cada parágrafo, reforçando a ideia de texto como amarra de elementos e não como umaconstrução enunciativa.

Com isso, concluímos a reflexão sobre a edição de 2015 com a constatação de que os textos nota 1000 da "era Enem" ainda não podem ser considerados produções que refratam de maneira legítima os discursos reais que circulam na sociedade brasileira. Há, entretanto, nesses textos uma refraçãoda voz do Estado que pode utilizar dessas produções como veículos "porta-vozes" para difusão de suas propostas, assegurados pelo patamar de seremconsiderados textos modelo.

ALGUNS ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Neste capítulo que conclui as discussões realizadas ao longo do trabalho, objetivamos realizar alguns destaques sobre as percepções mais pertinentes de todo este percurso. O motivo dessa configuração se dá porque fomos já deixando considerações e constatações no decorrer do texto, sendo pertinente neste momento unicamente elencar os principais aprendizados que a pesquisa proporcionou.

O primeiro destaque se dá a respeito de nossa realidade política-educacional, representada pelos estudos da Base Nacional Comum Curricular. Por meio dos dados obtidos neste trabalho, pudemos averiguar que há uma proposta menos dialógica à linguagem na esfera escolar da escola brasileira, afastando-a de seu lugar legítimo na interação humana para uma limitação de perspectivas que se dá na definição de objetivos e eixos que não alcançam as reais demandas da educação brasileira.

Destacamos, em seguida, a potencialidade dos estudos bakhtinianos frente às discussões que dizem respeito à linguagem na contemporaneidade. Mostraram-se pertinentes os postulados de Bakhtin e o Círculo sobre a subjetividade e a autoria, acrescidos de reflexões provenientes das considerações foucaultianas e barthesianas sobre o tema, não apenas por constituírem um arcabouço teórico consistente para a problemática do trabalho, mas também por construírem em nossa própria leitura um olhar problematizador aos entornos sociais e institucionais que se dão na/pela linguagem e que precisam de igual atenção na busca por reflexões em diálogo com a concretudeda vida.

O terceiro destaque direciona-se aos resultados obtidos na análise dos textos nota 1000 do manual da redação do Enem, que nos revela dadosinteressantes e que poderão guiar futuras pesquisas que também se dispõem arefletir sobre o exame e seu sistema de avaliação.

Percebemos em considerável parte dos textos nota 1000 o caráter

de “porta-voz” do Estado, refletindo, em diversos níveis, suas propostas e posicionamentos. Tal constatação mostra-se, inclusive, como um impulso para uma problematização futura em que se investigue de que formas tal identidade de “porta-voz” chega efetivamente aos candidatos que ainda farão o exame. Seria válido que em oportunidades futuras de pesquisa alcancemos o outro ladodo exame, onde estão os sujeitos em processo de preparação, a fim de se averiguar se o conteúdo e posicionamento discursivos desses textos também fazem parte da rotina de estudos dos que ainda vão fazer a prova e se, de fato, há uma movimentação dos candidatos na busca por alcançar a identidade do autor nota 1000, aqui percebida como racional, universal e que supostamente domina a forma e o discurso dentro de um caminho logicista de existência, a fimde tornar-se um.

Outra questão que emerge da análise dos textos nota 1000 está no dadoestatístico obtido pelo próprio manual de redação. Das 14 redações nota 1000 presentes no manual, distribuídas entre as 3 edições do exame, 8 são de alunosda rede particular, enquanto 6 são da pública. Apesar da diferença não parecertão discrepante, convém problematizar que o lugar que ainda responde melhor a esse sistema de avaliação de competências na produção escrita é a escola particular, que tem encontrado na preparação para o Enem uma fonte de lucro evidente, reforçando um olhar neoliberal sobre a educação.

Há, ainda, uma reflexão muito importante que podemos fazer com base nos estudos realizados na BNCC e nas redações do Enem. Como constatamos, as redações que apresentaram mais enunciados subjetivamente autorais – e nãodessubjetivamente autorais, como aponta Vidon (2014) – e em perspectiva maishorizontalizada com os textos da coletânea são as de 2015, que, também, são os textos em que os autores foram mais instigados a uma reflexão e prática multiletrada, por causa da quantidade e qualidade de textos verbais e visuais que tiveram acesso na coletânea. Em contrapartida, encontramos na BNCC diversas proposições e afirmativas que reduzem ou subvertem as potencialidades

dos letramentos e multiletramentos na sala de aula do Ensino Médio. Tal descoberta mostra-se como uma constatação de que há lacunas no próprio sistema político-pedagógico brasileiro contemporâneo, em que proposições institucionais e práticas a respeito da linguagem se contradizem, causando prejuízo e desorientação aos discentes e cidadãos em geral.

Ademais, é possível realizar outro contraponto ao refletirmos sobre as perspectivas da Base a respeito do sujeito estudante do Ensino Médio e dos autores nota 1000 das redações analisadas. Como apresentado no decorrer das duas análises, há um reforço constante da ideia de sujeito/autor racional, logicista e individualista, que recupera, inclusive, características iluministas. PelaBNCC, esta visão de sujeito é comprovada pela proposta de formação comum, que enquadra e molda o estudante em conteúdos massificados, fixando-o em um ponto único de percepção, e exclui disciplinas que contribuiriam com suas reflexões para além desse enquadre. De mesma forma, nas redações do Enemos autores nota 1000 apresentam-se como próprios de um determinado nicho, onde enunciam de maneira quase uníssona um formato e conteúdo determinados, ditando um *modus operandi* de escrita.

Por fim, e como último destaque que queremos dar, vale mencionar o lugar dos estudos em Linguística Aplicada, especialmente em políticas linguísticas, presente em todo o trabalho. Pela lente problematizadora da LA, foipossível que nunca perdêssemos o compromisso firmado nas linhas iniciais, quefoi o de construir um trabalho que contribuísse com reflexões acerca da dinâmica com a linguagem em nossa sociedade na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Políticas educativas e avaliação educacional:* para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In:____. *Estética da criação verbal.*São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 2011, p. 3-20.

_______. O discurso no romance. Tradução Aurora F. Bernardini et al. In: *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1990.

_______. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Riode Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_______.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec Editora, 16ª ed., 2014.

BARIFOUSE, R. Enem: Simone de Beauvoir ganha acusações de nazista e pedófila na Wikipédia. *BBC Brasil/Uol Educação*. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2015/10/29/enem-simone-de-beauvoir- ganha-acusacoes-de-nazista-e-pedofila-na-wikipedia.htm. Último acesso em 19/08/2017.

BARTHES, R. A morte do autor. In:____. *O Rumor da língua*. Lisboa, Portugal:Edições 70, 1984.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: *Bakhtiniana*: Revista de Estudos do Discurso, v. 8, p. 43-66, 2013.

BRAMBILA, G. O gênero discursivo dentro da escola: dialogia, avaliação e subjetividade. In: *Percursos Linguísticos*, v. 6, p. 45-56, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão, 2016a. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Últimoacesso em: 27/04/2017.

_______. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Ministério da Educação, 7ª ed., 2013. Disponível em: https://cdn.univicosa.com.br/files/portal/leis_de_diretrizes_e_bases_da_educa %C3%A7%C3%A3o_nacional.pdf. Último acesso em: 27/04/2017.

______. *Redação do Enem 2016:* manual do candidato. Ministério da Educação, 1ª ed., 2016b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Último acesso em: 04/05/2017.

CAVALHEIRO, J. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. In: *SIGNUM*: Estud. Ling., Londrina, n.11/2, p. 67-81, 2008.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CRYSTAL, D. Glossary (Language Planning). In: BRIGHT, W. (ed.). *Internationalencyclopedia of Linguistics*: v. 4. Oxford: Oxford University Press, p. 310-311, 1992.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DORIGATTI, B. Ascenção e declínio do autor. In*: I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial* (UFF). Casa Rui Barbosa, Rio de Janeiro, p. 1-9, 2004.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e despontos. In: *VEREDAS* – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, 2003.

ELICHIRIGOITY, M. T. P. A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. In: *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 181-206, 2008.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem". In: LOPES, L. P. M. *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 45-65.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, p. 37-60, 2005.

______. *Linguagens e diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERGUSON, G. *Language Planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd., 2006.

FISHMAN, J. (Ed.). *Advances in Language Planning*. Paris: Mouton – The Hague, 1974.

FOUCAULT, M. O que é um autor? (1969) In: *Ditos e Escritos* – Estética: literatura e pintura; música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

GAGLIARDI, C. Autor, autoria e autoridade: argumentação e ideologia em Roland Barthes. In: *Magma* (USP), v. 1, p. 32-49, 2012.

GUEDES, V. M. A contribuição de Stuart Hall e de Néstor García Canclini para os estudos da identidade cultural contemporânea. In: *Temática* (João Pessoa. Online), v. 1, p. 1-13, 2013.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A,

1998. KAPLAN, R. B.; WIDDOWSON, H. G. Applied Linguistics. In:

BRIGHT, W. (ed.).
International encyclopedia of Linguistics: v. 1. Oxford: Oxford University Press, pp. 76-80, 1992.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações com o ensino de língua materna. In: *Revista Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LEAL, A. F. A formulação da proposta de redação do Enem: a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal. *Dissertação de mestrado*. UEMT, 2015.

_______; MOTTA A. L. A. R. No discurso do Enem: a projeção imaginária do sujeito “ideal”. In: *Sinop/MT*, v.4, n.1, p. 08-18, 2014.

LOPES, L. P. M. 2008. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. *Linguística Aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo, Editora Contexto, p. 11-24.

MENDES, E. A. M. A avaliação da produção textual nos vestibulares e outros concursos: a questão da subjetividade. In: *Avaliação*, v. 18, n. 2, p. 435-458, Sorocaba, 2013.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin*: Creation of a Prosaics. Stanford University Press. Stanford, California, 2001.

MUCHAIL, S. T. Michel Foucault e o dilaceramento do autor. In: *Margem* (PUCSP), São Paulo, v. 16, p. 129-135, 2002.

PIRES, V, L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. In: *Organon* (UFRGS), UFRGS - Porto Alegre, v. 16, n.32/33, p. 35-48, 2003.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. In: *Revista FAEEBA*, Salvador,

v. 10,n.15, p. 15-21, 2001.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada***.** Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: ParábolaEditorial, 2009.

______; MOURA, E. *Multileramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SA, J. N.; CASOTTI, J. B. C.. Prática de Leitura e Produção de Textos: o trabalhocom o gênero carta do leitor no Ensino Médio. In: *Glauks (UFV)*, v. 16, p. 199- 212, 2016.

SANTOS, H. S. A palavra do outro na redação-Enem: Polifonia ou Sobreposiçãode discursos?. In: *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM*, v. 9, n. 3, 2015.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras,1998.

STIEG, V.; ALCANTARA, R. G. O percurso histórico do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à Base Nacional CurricularComum (BNCC). *REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA*, v. 7, p. 15-30, 2017.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge UniversityPress, 1984.

TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia*: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TÍLIO, R. C. Reflexões acerca do conceito de identidade. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v.8, p. 109-119, 2009.

VIDON, L. N.. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. In: *Estudos Linguísticos* (São Paulo), v. 41, p. 110-127,2012.

______. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42 (2): p. 743-755, 2013.

______. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do

discurso. In: *Revista (Con)Textos Linguísticos* (UFES), v. 8, p. 328-343, 2014.

______; BRAMBILA, G. A importância do pensamento do Círculo de Bakhtin para os cursos de Letras: apontamentos e reflexões para a formação e prática docente. In: REZENDE, P. (Org.). *Interfaces com a linguística*: dialogando saberes. 1ed, v. 1. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, p. 45-58, 2016.

SOBRA O AUTOR

Guilherme Brambila é professor de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Ceará. Realiza, atualmente, pesquisa em nível de pós-doutorado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob supervisão da Professora Dr.ª Vanda Maria Elias, pelo Programa de Pós-Doutorado Estratégico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É Doutor em Linguística pelo programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES). Mestre em Linguística pelo programa de pós-graduação stricto sensu da mesma universidade. Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa como língua materna e adicional. Realiza pesquisas inseridas nos estudos do texto, com interesse em leitura e produção textual em contexto escolar e acadêmico. É membro do Grupo de Pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO), da Unifesp.

HOME EDITORA

Esta obra traz resultados obtidos em pesquisa em nível de mestrado a respeito do lugar da subjetividade e da autoria na produção de textos no contexto da prova de redação do Enem, debatendo, concomitantemente, as perspectivas institucionais a respeito da linguagem, em que a produção de textos se insere, na contemporaneidade. Para tal, a pesquisa conta com uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), especificamente no que diz respeito à visão institucional sobre a linguagem no Ensino Médio e suas perspectivas curriculares para com essa esfera. Em diálogo com essa análise, o trabalho também conta com um estudo acerca da subjetividade e autoria em redações que obtiveram nota 1000 no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de se averiguar que autores são, de fato, vistos como modelos para o Enem, que é uma realidade do Ensino Médio brasileiro, e se esse panorama é passível de problematização.

A REDAÇÃO DO ENEM

REFLEXÕES SOBRE SUBJETIVIDADE, DISCURSO E ENSINO

9 786560 891531 >

Guilherme Brambila

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
91988165332
Tv. Quintino Bocaiúva, 23011 - Batista Campos, Belém - PA, 66045-315